٤٧

# دراسات عربية في التربية وعلم النفس

( مجلة عربية إقليمية محكمة )

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد السابع والأربعون ( جزء ثان ) .. مارس ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

## (( أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي ))


- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د / أحمد الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د/خديجة أحمد بخيت ..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة ..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ . د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/سامية لطفي الأنصاري ..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د / عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- أ . د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د / ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

(( **هيئة تحرير المجلة** )) :

**رئيـــس التحريـــــر :**

- **أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.**

**مديـــر التحريـــــر :**

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـــر**

**أعضاء هيئة التحرير :**

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة**
- **أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق**
- **د/عماد الدين الوسيمي .. كلية التربية جامعـــة بني سويف**
- **د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـة بنهـا مصر**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـد الأردن**
- **أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض**

**سكرتيرة التحرير:**

- **أ / مروة عبد الرازق عبد العزيز .. جامعة بنها .**

**ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.**

**الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.**

**٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم**

**(( ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير ))**

# محتويات العدد (٤٧) الجزء الثاني :


| م | بحوث ودراسات محكمة : | الصفحات |
|---|---|---|
| ١) | " فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الاكاديمى للطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم" .. إعداد : د/ صفاء احمد محمد محمد . | ١١ ـ ٣٨ |
| ٢) | " برنامج مقترح قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملي و مهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات" .. إعداد : د / فايزة أحمد الحسينى مجاهد . | ٣٩ ـ ١٠١ |
| ٣) | " فاعلية برنامج سلوكي معرفي لخفض بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد " .. إعداد : د/سميحة عبد الفتاح إسماعيل د/ نجوى السيد بنيس ، د/ ولاء بدوي محمد بدوي، د/ إيمان على شاهين . | ١٠٣ ـ ١٣٢ |
| ٤) | " مقترحات لتطوير سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود " .. إعداد : تغريد بنت محمد بن عبد الله الدخيل . | ١٣٣ ـ ١٧٠ |
| ٥) | " فاعلية التعلم الإلكتروني في تنمية التفكير الإبداعي فى الممارسات الاستهلاكية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر" .. إعداد : د / إيناس عبد المعز الشامي ، د / منى مصطفى الزاكى ، د / إيمان على أبو الغيط . | ١٧١ ـ ١٩٣ |
| ٦) | " مدخل لفهم نظرية التحميل الإدراكى وإنعكاساتها على الإدراك البصرى وقدرات الذاكرة دراسة تحليلية" .. إعداد : د/ طارق نور الدين محمد عبد الرحيم. | ١٩٥ـ ٢١١ |
| ٧) | " المعيقات التي تواجه طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة مسار التوحد ( دراسة ميدانية ) " .. إعداد : د/ عبير فوزي يوسف الهابط . | ٢١٣ ـ ٢٣٢ |

## تعريف بالمجلـــة :

## ((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

## قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في إعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

## لجان التحكيم للمجلة :

**نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية**

**ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :**

**جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣**

**أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :**
mahersabry2121@yahoo.com

**يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :**
http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [ العلق : ١-٥ ] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد السابع والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الاكاديمى للطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم" .. إعداد :** د/ صفاء احمد محمد محمد .

وثانيها بعنوان : " **برنامج مقترح قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملي و مهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات" .. إعداد :** د / فايزة أحمد الحسيني مجاهد .

وثالثها بعنوان " **فاعلية برنامج سلوكي معرفي لخفض بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد " .. إعداد :** د/سميحة عبد الفتاح إسماعيل ، د/ نجوى السيد بنيس ، د/ ولاء بدوي محمد بدوي، د/ إيمان على شاهين .

ورابعها بعنوان " **مقترحات لتطوير سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود " .. إعداد :** تغريد بنت محمد بن عبدالله الدخيل .

وخامسها بعنوان : " **فاعلية التعلم الإلكتروني في تنمية التفكير الإبداعي فى الممارسات الاستهلاكية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر" .. إعداد :** د / إيناس عبد المعز الشامي ، د / منى مصطفى الزاكي ، د / إيمان علي أبو الغيط .

وسادسها بعنوان : " **مدخل لفهم نظرية التحميل الإدراكى وإنعكاساتها على الإدراك البصرى وقدرات الذاكرة دراسة تحليلية" .. إعداد :** د/ طارق نور الدين محمد عبد الرحيم.

وسابعها بعنوان : " **المعيقات التي تواجه طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة مسار التوحد ( دراسة ميدانية )" .. إعداد :** د/ عبير فوزي يوسف الهابط .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

***رئيس تحرير المجلة***

# بحوث ودراسات محكمة

# البحث الأول:

## " فاعلية إستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الاكاديمى للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم "

إعـــداد :

**د/ صفاء احمد محمد محمد**

الأستاذ المساعد بقسم العلوم التربوية

كلية رياض الأطفال جامعة الفيوم

# " فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الاكاديمى للطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم "

د/ صفاء احمد محمد محمد

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط على التفكير التأملى و التحصيل الأكاديمى لمقرر التدريب الميدانى للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ودرست المجموعة التجريبية مقرر التدريب الميدانى باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، بينما درست المجموعة الضابطة ا لمقرر نفسه بالطريقة التقليدية. وتم قياس تحصيل عينة الدراسة، من خلال تطبيق اختبار تحصيلى، كذلك طبق مقياس تحصيل عينة الدراسة، من خلال تطبيق اختيار تحصيلى، كذلك طبق مقياس فى التفكير التأملى وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومنها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لطالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى كل من الاختبار التحصيلى ومقياس التفكير التأملى، وأوصت الدراسة بتعميم استراتيجيات التعلم النشط على المقررات الدراسية.

## *the effect of active learning strategies for reflective thinking and academic achievement for the field training for students for Faculty kindergarten Fayoum University*

***Dr. Safaa Ahmaed Mohamed***

***ABSTRACT :***

*This study aimed to investigate the effect of active learning strategies for reflective thinking and academic achievement for the field training for students for Faculty kindergarten Fayoum University , the study sample consisted of( 150) students were divided the sample into two groups , one experimental and the other control, and studied experimental group training field using strategies active learning , while the control group studied the traditional way . Was measured to collect a sample of the study, through the application of an achievement test , as well as application in reflective thinking Test was used appropriate statistical methods and the study found a range of results , including the presence of statistically significant differences for the experimental group from the control group in each of the achievement test and measure of reflective thinking , the study recommended circulate the strategy of active learning course*

• **مقدمة** :

يعد تنمية التفكير بشتى أنواعه بمثابة الأدوات التى يجب أن يزود بها الطالب حتى يتمكن من التعامل بكفاءة وفعالية مع المعلومات والمتغيرات التى يأتى بها المستقبل ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتنمية مهاراته أهمية متزايدة كحاجة أساسية لنجاح الطالب وتطور المجتمع كما بعد تنمية التفكير وخاصة التأملى من أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملى يجعل الطالب يخطط دائما ويراقب ويقيم أسلوبه فى العمليات والخطوات التى يتبعها لاتخاذ القرار ويقوم التفكير التأملى على تأمل وتمعن الطالب فى كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقى أثرا كبيرا

للتعلم فى عقل ا لمتعلم وهذا يؤكد على التعلم ذى المعنى وهو جوهر ما تركز عليه استراتيجيات التدريس الحديثة (عبد العزيز، ٢٠١٠).

ومن هنا تنبع أهمية التدريس باستخدام الاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية وأهمها استراتيجيات التعلم النشط التى تركز على مبدأ التعلم بالعمل و التشجيع على التعلم العميق الذى يساعد الطالب فى فهم المادة التعليمية بشكل أفضل ويتوقع أن يكون قادرا على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة ويطرح الأسئلة المختلفة ويجيب عن أ سئلة المعلم، ويعمل ج اهدا على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفعالية معها والوصول إلى تعميمات مفيدة واتخاذ قرارات بشأنها (ا نتصار، ٢٠١٢).

إن الأنشطة ا لمتعدة والمتنوعة التى يعتمد عليها التعلم النشط تقلل من الأنشطة التعلمية السلبية مثل الإصغاء السلبى وتدوين الملاحظات طيلة الوقت، ويزيد من الأنشطة ا لإيجابية ويثير الدا فعية للتعلم (Carroll & Leander, 2001)

وفى ضوء ما يشير إليه الأدب التربوى والنفسى فى مجال التعلم النشط من أهمية تدريب الطلبة على التعلم النشط وممارسة استراتيجياته من خلال برامج تعد لذلك أو من خلال التدريب ضمن المحتوى واستنادا إلى ندرة الدراسات التى أجريت فى هذا المجال وخاصة مع طلبة التعليم الجامعى، ووجود حاجة ماسة إلى تحسين ا لطرائق المستخدمة بالتعليم الجامعى، ولرفع مستوى تحصيل الطلاب ومستوى تفكيرهم فقد جاءت هذه الدراسة لتطبيق استرا تيجيات التعلم النشط، وا لكشف عن أ ثرها فى تحصيل الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال لإحدى المقررات وهو مقرر التدريب الميدانى حيث يعد العمود الفقرى لبرامج إعداد المعلمات قبل الخدمة، فهو التطبيق العملى لما اكتسبته الطالبات من خبرات فى المقررات الدراسية المختلفة، فهو يعرفهم بشكل تدريجى بمهنة المستقبل، إذ إن من أ هدافه صقل المعلومات النظرية التخصصية، وتحسين كفاءة الطالب المعلِم فى المهارات والخبرات ومتطلبات الصف الدراسى با لإضافة إلى أنه مجالاً تطبيقيا يتم التدرب فيه على جميع الأعمال وا لمهام التى سوكل إلى الطالبة المعلمة فيما بعد، وبذلك تتم ا لتحقق من صلاحية وملاءمة جميع ما تم تعلمه فى برامج الإعداد. ونظرا لما لمقرر التدريب الميدانى من أهمية كبيرة فى إعداد المعلمين، فقد تصدت لها العدي من البحوث و الدراسات المحلية والعربية والأجنبية (محمد قاسم، ٢٠٠٩).

تمشياً مع ما آلت عليه الكثير من الدراسات ومنها دراسة انتصار خليل (٢٠١٢) دراسة القطراوى (٢٠١٠)، دراسة فان (Phan, 2009) التى أوصت بضرورة تحديث استراتيجيات التدريس ا لتى تنمى أنواء التفكير المختلة ومنها التفكير التأملى.

فمن هنا جاءت مبررات البحث الحالى فى التعرف على أثر استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الأكاديمى لمقرر التدريب ا لميدانى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال.

- **مشكلة الدراسة** :

من خلال الملاحظة المباشرة في الواقع الحالي في التدريس فى كلية رياض الأطفال نجد أن هناك قصورا في برامج اعداد المعلمات لتنمية التفكير التأملى حيث تبين أن برامج كلية رياض الأطفال قائمة أساسا علي الكتب الخاصة بالمقررات ومحاضرات تعمل علي تأهيل الطالبات للاختبارات التحصيلية فقط و ينحصر الاهتمام بالجانب المعرفي دون سواه، ولا يتطرق إلى أهداف غاية في الأهمية، ومنها تنمية التفكير التأملى . برغم من تعدد طرق التدريس المتاحة للتعليم التي تساعد على التجريب والاكتشاف والممارسة العملية والخبرة المباشرة والنشاط الذاتى وحل المشكلات إلا أن التعلم يعتمد على العملية التقليدية وهو التلقين المباشرالذي يقوم على الإلقاء والحفظ الآلي للمفاهيم أوالمعلومات أو تزويد الطالبات بالمعلومات في صورة جاهزة، وقلة الاهتمام بالنواحي الوظيفية والاهتمام بالجوانب النظرية، والأساليب التقليدية التي تشجع على النمطية، وترفض التجديد وتؤدي إلى فقد الطالبات مهارات التفكير بصفه عامة والتفكير التاملى بصفه خاصة.

وبذلك أصبحت هناك مشكلة حقيقة في الكيفية أو الإستراتيجية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير التأملى والاهتمام ايضا بالتحصيل الاكاديمى

وتعتبر استراتيجيات التعلم النشط من أحدث الطرق التي تعتمد على أسلوب حل المشكلات والنشاط التلقائي والألعاب التعليمية والعمل التعاوني، والخبرة العملية المباشرة وتتعامل مع الفروق الفردية بين الطالبات مما يجعلهم أكثر دفاعية لعملية التعلم والتعليم كما أنها تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم وتعمل على خلق بيئة صغيرة أكثر فاعلية من خلال توافر أنشطة تعليمية في تقديم المقررات الدراسية بصفة عامة ومقرر التدريب الميدانى بصفة خاصة حيث يعد مقرر التدريب الميداني المادة الرئيسية التي تمكن الطلبة في البرهنة على إمكانية ربط المعرفة بالتطبيق، فكلما كانت صورة الواقع واضحة ومدروسة كان النجاح في مجالات التطبيق والتدريب في الميدان أكثر تأكيداً والعكس صحيح. وبذلك فإننا بحاجة ماسة إلى استخدام هذه الاستراتيجيات في تقديم تعلمنا فى كلياتنا في رياض الأطفال حيث أنها تخاطب وتنمي التفكير كما أنها تعطي فرصة للطالبة المعلمة في تنوع أساليب التعلم والتعليم وتوسيع دائرة استراتيجياتها التدريسية فى واقعها العملى كما أن هناك قصور في الدراسات العربية التي تناولت الأساليب والاستراتيجيات الخاصة بتنمية مهارات التفكير التأملى بذلك أصبح هناك ضرورة ملحة لكي تسهم هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير التاملى ، وأيضًا تنمية التحصيل الاكاديمى ويسعى البحث الحالي إلى تصميم وتجريب أنشطة لمقرر التدريب الميدانى باستخدام استراتيجيات التعلم النشط حيث توضع الطالبة المعلمة في موضع التجريب والعمل والتفكير والتساؤل والاستفسار والاكتشاف والتعاون وتوفر أكبر قدر من الحرية كما تدفع إلى تنمية التفكير وخاصة مهارات التفكير التأملى . وبناء على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي : **ما فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية**

**مهارات التفكير التأملى والتحصيل الاكاديمى لمقرر التدريب الميدانى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال ؟**

وينبثق من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

أ) ما مهارات التفكير التأملي التي يمكن تنميتها لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال ؟

ب) ما استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن استخدامها مع الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال ؟

ج) كيف يمكن إعادة صياغة مقرر التدريب الميدانى لتنمية مهارات التفكيرالتأملى والتحصيل الاكاديمى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط ؟

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف والتحقق من فعالية استخدام استراتيجيات التعلم النشط على مهارات التفكير التأملي والتحصيل الاكاديمى فى مقررالتدريب الميدانى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم

- **أهمية الدراسة** :

- التعرف على مهارات التفكير التأملى التى يجب تنميتها لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال.
- التعرف على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على مهارات التفكير التأملى والتحصيل الأكاديمى فى مقرر التدريب الميدانى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم.
- قد تفيد الدراسة الحالية في تزويد الطالبات المعلمات بطرق جديدة تساعدهم في زيادة التحصيل وكذلك إثارة التفكير التأملي وتنميته في مجالات اخرى.

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الاكاديمى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الاكاديمى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

- **حدود الدراسة** :

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية :

- **الحدود البشرية:** الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال الفرقة الثانية ويبلغ عدد الطالبات (١٥٠) طالبة (٧٥) مجموعة تجريبية (٧٥) مجموعة ضابطة .

- **الحدود الزمنية:** وهى تتحدد في الفترة من ٢٠١٣/٢/١٥ الى٢٠١٣/٥/١٥ اى (١٢) أسبوع بواقع ساعتين اسبوعيا
- **الحدود المكانية :** ويتم تطبيق الدراسة بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم

- **إجراءات الدراسة** :

- استطلاع البحوث و الدراسات في مجال التعلم النشط و التفكيرالتأملى للاستفادة من نتائجها في مراحل البحث الحالي
- تحديد مهارات التفكير التأملى التي يمكن تنميتها من خلال استرايتجات التعلم النشط وذلك من خلال
- نتائج البحوث والدراسات التي تناولت تنمية التفكير التأملى
- الاطلاع علي نتائج البحوث والدراسات التي تناولت استرايتجات التعلم النشط
- صياغة مقرر التدريب الميدانى باستخدام استرايتجات التعلم النشط
- إعداد اختبار خاص بمهارات التفكير التأملى واختبار تحصيلى
- تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملى علي عينة استطلاعية من طالبات كلية رياض الاطفال لحساب الصدق و الثبات ووضعه في الصورة النهائية
- التصميم التجريبي ويعتمد على
  - ✓ اختيارعينة من طالبات كلية رياض الاطفال وتقسمها إلي مجموعة(ضابطة ،تجريبية )
  - ✓ تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملى والاختبار التحصيلى قبلياً علي عينة أفراد المجموعتين
  - ✓ تدريس مقررالتدريب الميدانى المعاد صياغته من خلال استرايتجات التعلم النشط علي المجموعة التجريبية لمدة (١٢) أسبوعيا وتركت المجموعة الضابطة للأساليب التقليدية
  - ✓ تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملى والاختبار التحصيلى بعدياً علي أفراد المجموعتين
- المعالجة الإحصائية وتفسير ومناقشة النتائج
- إعداد التوصيات و المقترحات في ضوء نتائج البحث

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التعلم النشط** :

هو طريقة تجعل الطالب يبذل جهد فى الأنشطة الصفية بدلاً من أن يكون فردا سلبيا حيث أنه يشجع الطلاب على التفاعل والعمل فى مجموعات، وطرح العديد من الأسئلة والاشتراك فى لأنشطة القائمة على حل المشكلات، مما يسمح لهم ب استخدام مهارات التفكير المتنوعة (Mathews, 2006).

- **مهارات التفكير التأملى** :

هو مجموعة من القدرات والمهارات التى تشتمل على : توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملى، وربط عناصر المعرفة و التخطيط التأملى، ويقاس لأعراض هذه الدراسة بدرجات الطالبات على اختبار التفكير التأملى (شديفات، ٢٠٠٧).

• **التحصيل الاكاديمى** Academic Achievement :

قدرة معرفية للطالب على موضوع معين تقاس بأدائه على اختبار يتضمن مجموعة من اسئلة لقياس هذا الموضوع (بركات ،٢٠٠٥)

• **التعريفات الإجرائية** :

**التعلم النشط :** طريقة تعليم وتعلم فى آن واحد، يشارك فيها الطلبة فى الأنشطة والتمارين المعدة فى أ ثناء تدريس مقرر التدريب الميدانى، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم با لإصغاء الإيجابى، والحوار البناء والمنافسة الثرية، والتحليل اسليم لكل ما يتم قراءته أو كتابته أو طرحه من آراء وقضايا وموضوعات بين بعضهم بعضاً، مع تشجيعهم على تحلم مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف دقيق، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمادة الدراسية، والتى تركز على بناء الشخصية المتكاملة للطالبة للمعلمة.

**التفكير التاملى :** بأنه التفكير المتعمق في المواقف، والذي يكسب الطالبة القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمها، والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة وتفحص التعلم الحالي، وتحليل الموقف، وادراك العلاقات و بين المعارف التي تم تعلمها ، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة ،ويعبر عنه بالدرجات الخام التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير التأملي المعد لذلك.

**والتحصيل الأكاديمى :** هو نا تج ما تعلمته الطالبة بعد فترة زمنية من الدراسة، وقدرتها على استرجاع وفهم وتطبيق المحتوى المتعلم، مقاسا بالعلامة التى حصلت عليها الطالبة على اختبار تحصيلى.

• **الاطار النظرى** :

• **أولاً : التعلم النشط** :

تعددت تعريفات التعلم النشط : ومن أبرز هذه التعريفات ما جاء به لورنزن (Lorenzen, 2006) الذى عرف التعلم النشط بأنه طريقة لتعلم الطلبة بشكل يسمح لهم ب المشاركة الفاعلة فى الأنشطة التى تتم داخل قاعة الدرس، بحيث يتغير الدور الاعتيادى للطالب من تدوين الملاحظات إلى أخذ زمام المبادرة فى ا لأنشطة المختلفة مع زملائه خلال عملية التعليم والتعلم، ويتمثل دور المعلم فى توجيه الطلبة إلى اكتشاف الموادا لتعليمية التى تؤدى إلى فهم المنهج الدراسى بدرجة أكبر بحيث تشمل فعاليات التعلم النشط مجموعة من تقنيات أو أساليب تدريس متنوعة مثل استخدام مناقشات المجموعات الصغيرة من خلال التعلم ا لتعاونى. ولعب الأدوار ا لمختلفة التعلم الذاتى وعمل المشاريع البحثية المت نوعة وطرح الأسئلة بمستوياتها المتعددة.

وعرفه كل من بولسون وفوست (Paulson & Faust, 2006) بأنه أى نشاط يقوم به المتعلم فى قاعة الدرس غير الإصغاء السلبى لما يقوله المعلم داخل المحاضرة، بحيث يشمل بدلاً من ذلك لاإصغاء الإيجابى الذى يساعدهم على فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع المجموعات وأنشطتها وتطبيق ما تعلموه فى مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة.

- **مبادئ التعلم النشط** :

هناك عدد من المبادئ التى ينبغى الاستناد عليها عند تنفيذ التعلم النشط فى الغرفة الصفية ومنها ما ذكر (بدير، ٢٠٠٨) من أن التعلم النشط ينبغى أن يعمل على :

- تشجيع التفاعل بين المعلم و المتعلمين هذا التفاعل يشكل عاملاً مهم فى تحفيزهم ويجعلهم يفكرون بطريقة أفضل.
- تشجيع المتعلمين على التعلم بشكل أ فضل من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه وربطه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه فى حياتهم اليومية.
- تقديم تغذية راجعة سريعة حيث أن معرفة المتعلمين بما يعرفونه وما لايعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها، فا لمتعلمون بحا جة إلى أن يتأملوا ما تعلموه.

- **أهمية التعلم النشط** :

- يتعلم المتعلمون فى التعلم النشط عن طريق العمل، وتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.
- يتعلم المتعلمون فى التعلم النشط عن طريق العمل، وتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.
- يعزز التعلم النشط التعاونى والمشاركة بين المتعلمين ويعطى صورة وا ضحة عن الأنماط التى يستخدمونها فى الاستماء والفهم وتحليل وتفسير المعلومات (عويس، ٢٠٠٠).

- **استراتيجيات التعلم النشط** :

استراتيجيات التعلم النشط هى جميع الأساليب التى تتطلب من المتعلم القيام ببعض المهمات فى الموقف التعليمى أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم وتتمحور المهمات التى يقوم بها المتعلم فى التحدث والاستماع، والقراءة، والكتابة، والقاء الأسئلة والحركة، و التفاعل مع الموقف التعليمى بمختلف عناصره ليكونوا أكثر فاعلية عن طريق تنمية مهاراتهم للتكيف مع المستجدات والمتسحدثات ومن خلالها يتحول المتعلمون إلى ممارسة الأنشطة و عمليات التفكير و استخلاص الأفكار وعرضها والتعبير عن آرائهم. (Mckinney, 2004)

نظراً للتطور والتغير فى لاعملية التعليمية كان لابد أن يحاول المعلمون تشجيع التعلم داخل الصف من خلال استخدام الاستراتيجيات التى تعزز التعلم النشط، والتى يشترط أن يكون المتعلم بنيته بنفسه، وأن يحل التعارضات المعرفية التى تواجهه عن طريق المشاركة والحوار والتفاعل الصفى، فالطلاب يفضلون دائما الاستراتيجيات التعليمية التى تسمح بمناقشتهم ومحاوراتهم حول المحتوى والقضايا المقررة (ا لمهدى، ٢٠٠١).

وهناك عدد من استرات يجيات التعلم النشط التى يمكن للمعلم استخدامها فى التمهيد للدرس أو عرضه أو فى الختام، وهى تسمح بمشاركة كبيرة للمتعلمين وتساعد على التفاعل بين المجموعات ومنها :

- استراتيجية العمل الفورى.
- ا ستراتيجية الأسئلة الحافزة.
- التفكير بصوت مرتفع.
- استراتيجية (فكر ، زواج، شارك).
- ا ستراتيجية المجموعات الثنائية.
- استراتيجية (تكلم – اكتب).
- إستراتيجية التعلم التعاوني
- إستراتيجية الجمل المعبرة عن النتائج

وفيما يلى استراتيجيات التعلم النشط وا لتى استخدمتها الباحثة :

- استراتيجية السؤال التحفيزى : وهو عبارة عن سؤال يركز على انتباه المتعلمين ويثير تفكيرهم وا لهدف منه زيادة اهتمامهم ورغبتهم فى الرس وتركيز ا نتباههم إليه.
- إستراتيجية (تكلم ... أكتب) تعمل على زيادة فعالية المتعلمين للدرس، وتحتوى على محطات توقف ضرورية يعرف المتعلمون من خلالها بأنها مخصصة لكتابة ردود أفعالهم (هارمن، ٢٠٠٨).
- إستراتيجية التعلم التعاونى بأنه تربية الفرد لكى يكون عضواً فعالاً فى الجماعة، تتطلب الابتعاد عن تلك التربية الفردية البحتة التى تنمى روح الأنانية والتنافس بين المتعلمين واعتماد التربية التفاعلية بالعمل التعاونى الجماعى حين يقوم المتعلمين أنفسهم بالتعلم فى مجموعات يتعاون أعضاؤها بالتفاعل فيما بينهم لتنمية روح الجماعة فى الصف (مداح، ٢٠٠١).
- استراتيجية العصف الذهنى : هو أسلوب يعتمد على نوع من التفكير الجماعى ومناقشة بين مجموعات صغيرة، بهدف إثارة الأفكار وتنوعها، وبالتالى توليد قائمة من الأفكار التى يمكن أ ن تؤدى إلى حل للمشكلة مدار البحث، حيث تساهم الأفكار المتبادلة بين من اجتمعوا فى توليد أفكار جديدة ( حسنى وفخرو، ٢٠٠٨).
- الزيارات الميدانية : نشاط عملى ينفذ وفق خطة منظمة خلال فترة زمنية محددة يمارس فيها الطالب المتدرب عملية التدريب حيث يطبق الجوانب النظرية التى درسها لتحقيق أهداف التدريب الميدانى.
- لعب الأدوار : بأنه طريقة تعليمية تقوم على تمثيل موقف يمثل مشكلة محددة من قبل بعض الطلبة بتوجيه المعلم، وخلال التمثيل يتقمص الطلبة الممثلون الشخصيات الموقف وأحداثه ويدون أدوارهم بفاعلية فى حين يشا هد ا لطلبة الآخرون ويلاحظون المواقف الممثلة وينقدوها بعد الانتهاء من التمثيل ينظم المعلم مناقشة موجهة يشارك فيها الطلبة (الجلاد، ٢٠٠٨).

- **التفكير التأملى** :

هو التفكير الذى يتأمل فيه الفرد الموقف الذى أمامه ويحلله إلى عناصره المختلفة، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بغية الوصول إلى النتائج التى يتطلبها هذا الموقف، وتقويم النتائج فى ضوء الخطط الموضوعة (الحلاق، ٢٠١٠). بينما تراه ليونز (Lyons, 2010) بأنه نوع من التفكير الذى يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع فى العقل ويعطيها اهتماما وواضحا حسب أهميتها.

نوع من التفكير الذي يؤدى الى اعمال فيما يطلق عليه الفكر ويشمل حالة من الشك والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، ادت الى حالة من البحث والاستفسار، عن الكيفية التى يمكن أن تحل هذا الشك وصولا إلى الاستقرار الفكرى والتخلص من حالة القلق. (Reed & Canning, 2010)

وانه عملية تفكر واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه، وتقويمه ضمن ثالث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني و التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها. (خوالده، ٢٠١٠)

ويبدو كوفاليك وولسن (Kovalik & Olsen, 2010) أنه لابد للمدرس عند القيام بالتدريب على تنمية مهارات التفكير التأملى العمل على اتخاذ مجموعة من الاعتبارات، وذلك من خلال تطوير البرامج ولأنشطة التى تساعد الطلبة على ذكر أ ى التجارب أو خبرات سابقة ذات صلة بالموضوع الرئيسى، وكذلك استخدام الاستراتيجيات والبرامج التعليمية الملائمة كاستخدام جدول الأعمال اليومية، وفق إطار زمنى محدد إضافة إلى ذلك لابد أن تكون البيئة الصفية ملائمة، وذلك لإعادة التركيز على التعلم وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال تعلمهم مهارات التفكير التأملى.

والدراسة الحالية سوف تتناول مهارات التفكير التأملى الآتية :

- الرؤية البصرية : القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاءٍ رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.
- الكشف عن المغالطات : القدرة على تحديد الفجوات فى المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة فى إنجاز المهام.
- الرؤية البصرية : القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاءٍ رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.
- الكشف عن المغالطات : القدرة على تحديد الفجوات فى المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة فى إنجاز المهام التربوية.
- الوصول إلى استنتاجات القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون ا لشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.
- إعطاء تفسيرات مقنعة القدرة على إعطاء معنى منطقى للنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.
- وضع حلول مقترحة القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة (اللولو، عفانة، ٢٠٠٢).

- **أهمية التفكير التأملي** :

- مساعدة المتعلم في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية،
- تساعد المتعلم على تكوين وتطو ير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى
- تطبيق استراتيجيات محددة على مهمات جديدة لم يسبق لها مثيل. ( العارضة ، ٢٠٠٨ )
- يساعد التفكير التأملي فى التخلص من التفكير بشكل روتيني، وتوجيه أنشطتنا وفقا خطة توصلنا إلى النتيجة التي نرغب بها وذلك عبر طرق مختلفة. (Boydston, 2008)

- **التحصيل الاكاديمى** Acądemic Achievement :

يعتبر التحصيل الدراسي مفهوماً مرتبطا بالتعلم والدراسة، وعادة ما يقاس مدى تقدم الطالب في التعلم من خلال قياس مستوى تحصيله الدراسي الذي يعبر عنه عادة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد دراسته لمقرر معين وخضوعه لاختبار تحصيلي يقيس مقدار تعلمه. يعرفه بأنه اسلوب لتقدير عينة من السلوك التعليمي، وتحديد مستوى الطلبة في المقررات الدراسية الذى سبق تعلمها . (Wee, B ، ٢٠٠٧ ). كما يعرف بأنه " تحصيل إدراكي نظري في معظمه يتركز على المعارف والتخبرات التي تجسدها المواد المنهجية المختلفة. (خضر،٢٠٠٠). إجراء منظم وفق معايير محددة يرمي إلى قياس ما اكتسبه الطالب من الحقائق والمفاهيم، والتعميمات والمهارات بعد دراسة موضوع دراسي، أو وحدة، أو مقرر تعليمي، به تتم مواجهة الطالب بمجموعة على نفسه، ثم من الأسئلة أو التعيينات الهادفة، ويطلب منه الاستجابة لها معتمدا معالجة هذا الموقف بطريقة تعكس مستوى أداء الطالب الذين شاركوا في الاختبار (عطيه ، ٢٠٠٨)

- **أغراض قياس التحصيل الدراسي** :

- ترشيد تعلم الطالب، حيث يبادر المعلم نتيجة معرفته بتحصيل طالبه إلى توجيههم لقراءات وخبرات إضافية أو نشاطات صفية أو منزلية، أو حتى تشجيعهم بالاستمرار نحوالافضل .
- معرفة مستوى الطالب ومقدار معرفتهم للمادة قبل التدريس.
- معرفة درجة فعالية المواد والطرق التدريسية المستتخدمة في إحداث التعلم وتحسين مستوى التحصيل، حيث تزود المعلم بتغذية راجعة بخصوص ملائمة هذه المواد والطرق لمستوى الطالب، ثم تعديل ما يلزم على أساس ذلك
- تعديل وتنقيح المناهج والوسائل التعليمية، وتحسين التسهيلات المدرسية وأساليب التفاعل مع الطالب، دارتهم للتعلم والتحصيل حسبما تمليه نتائجهم ونماذج تنظيمهم والتحصيلية.

- **أدوات قياس التحصيل الدراسي** :

تعتبر أدوات القياس هي الوسائل المعينة على تحديد مقدار تحصيل الطالب في المحتوى الدراسي الذي تمت دراسته، وتختلف هذه الادوات باختلاف أهداف

التقويم، أن التقويم قد يرمي إلى قياس أهداف معرفية أو وجدانية أو مهارية، فقياس التحصيل الدارسي يعد قياسا أهداف معرفية وأفضل وسيلة لقياسه هي الاختبارات التحصيلية.

- **أنواع الاختبارات التحصيلية** :

تقسم الاختبارات التحصيلية الى :

- الاختبارات الشفهية: وهي تلك الاختبارات التي تتم إجابتها مشافهة من الطالب.
- الاختبارات الكتابية: وهي تلك الاختبارات التي تتم إجابتها كتابة، وهي نوعين: الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية.
- الاختبارات العملية: (فرج ،٢٠٠٥)

- **الدراسات السابقة** :

- **اولا** : **الدراسات العربية والاجنبية التى تتعلق بالتعلم النشط** :

دراسة انتصار خليل (٢٠١٢) هدفت هذه الدارسة لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلم ا لنشط فى تنمية ا لفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمى بلغ عدد العينة (٥٩) من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس فى الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلى فى مادة الإرشاد التربوى، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق ا لمناسبة كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج ا لطلبة فى مجموعتى الدراسة فى الفاعلية الذاتية و التحصيل الدراسى لصالح المجموعة التجريبية وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة التوصيات والمقترحات تدعو إلى الا هتمام بتوظيف استراتيجيات التعمل النشط فى المواد الدراسية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة.

دراسة محمد زياد (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى تقصى أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط فى تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسى فى مادة التاريخ وفى تنمية تفكيرهم الناقد، واقتصرت عينة الدراسة على ثلاث مدارس وثلاث شعب صفية من طلاب الصف التاسع الأساسى تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات وهى كالآتى :

دراسة محمد زياد (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى تقصى أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط فى تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسى فى مادة التاريخ وفى تنمية تفكيرهم الناقد، واقتصرت عينة الدراسة على ثلاث مدارس وثلاث شعب صفية من طلاب الصف التاسع الأساسى تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات وهى كالآتى، المجموعة التجريبية الأولى والتى تم تدريسها با ستراتيجية ا لمناقشة النشطة وبلغ عدد أفرادها (٣٨) طالبا والمجموعة التجريبية الثانية والتى تم تدريسها باستراتيجية المحاضرة المعدلة (الموجهة) وبلغ عدد أفرادها (٣٦) طالبا والمموعة الضابطة والتى تم تديسها بالطريقة الاعتيادية وبلغ عددها (٣٦) طالبا والمجموعة الضابطة والتى تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد أفرادها (٣٥) طالبا. وأسفرت النتائج عن تفوق استراتيجية

المناقشة النشطة على استراتيجية المحاضرة المعدلة (الموجهة) والطريقة الاعتيادية فى التحصيل والتفكير الناقد وتفوق استراتيجية المحاضرة المعدلة (الموجهة) على الطريقة الاعتيادية فى التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع الأساسى، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها : تدريب معلمى التاريخ على استخدام استراتيجيات التعلم النشط وتفعيلها فى خططهم التدريسية دراسة شيفنز وجريفين (Scheyvens, R Griffin, 2008) هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس الجغرافيا وأهمية هذه الاستراتيجيات فى إشراك المتعلمين فى الموقف التعليمى مقارنة بطرائق التعليم التقليدية التى تركز على دور المعلم على الموقف التعليمى، ولا تتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة الفاعلة فيه تؤكد الدراسة على أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس ما دة الجغرافيا، ورفض كل الاعتقادات أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط صعب تنفيذها فى الكثير من المواقف التعليمية، وذلك لأنها تتطلب أن يكون لدى الطلبة معرفة مسبقة بالمحتوى التعليمى، وأن تطبيق غالبية استراتيجيات التعلم النشط تتطلب جهدا كبيرا من قبل المدرسين والطلبة على حد السواء.

ثانيا : الدراسات العربية والأجنبية التى تتعلق بالتفكير التأملى :

- **ثانيا :الدراسات العربية والاجنبية التى تتعلق بالتفكير التأملى** :

انتصار خليل عشا وآمال نجاتى عياش (٢٠١٣) هدفت هذه الدارسة إلى استقصاء أثر استراتيجية العقود فى تصحيل طالبات الصف التاسع فى المفاهيم فى ما دة العلوم الحياتية والتفكير التأملى لديهن، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة من طالبات مدرسة إناث مخيم عمان التابعة لوكالة الغوث، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضا بطة، ودرست المجموعة التجريبية وحدة فى الأحياء باستخدام استراتيجية ا لعقود، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية وتم قياس تحصيل عينة الدراسة، من خلال تطبيق اختبار تحصيلى، كذلك طبقت مقياس فى التفكير التأملى على عينة الدراسة وتوصلت الدراسة إ لى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط علامات طالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى كل من الاختبار التحصيلى ومقياس التفكير التأملى.

دراسة الحارثي (٢٠١١ ) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الاول المتوسط وتم استخدام المنهج التجريبي على عينة من طالبات الصف الاول المتوسط عددهن (٥٠) طالبة طبقت عليهن تجربة الدراسة، وأعدت الباحثة لذلك اختبارين أحدهما لقياس التحصيل الدراسي، والاخر لقياس التفكير التأملي، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فر و ق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في التحصيل الدراسي ككل وعند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرو ق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في مستوى مهارت التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة القطراوي** (٢٠١٠) :

فقد تناولت أثر إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالب الصف الثامن الاساسى، و اعتمد فيها الباحث على المنهج شِبه التجريبي لقياس أثر هذه الاستراتيجية على عينة تكونت من (٦٤) طالبا ، كما استخدم لذلك اختبار عملياتٍ العلم، واختبار التفكير التأملي وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في اتختبار عمليات العلم واختبار التفكير التأملي

- **دراسة القطراوي** (Pahn, 2009) :

- إن استكشاف ممارسات الطلبة فى التفكير التأملى واستراتيجيات المعالجة العميقة والجِهد وتحقيق الهدف وا لتوجهات. تكونت عينة هذه الدارسة من (٣٤٧) طالبا وطالبة من الطلبة الجامعيين فى مستوى السنة الثانية والثالثة، وقد أشارت نتائج هذه الدارسة إلى وجود آثار مباشرة للتفكير التأملى والناقد والتحصيل الأكاديمى والتعلم لدى الطلبة.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يتضح أن الحاجة تقتضى تطوير طرق تدريس من أجل إحداث تطوير فى تعلم الطلبة وتحقيق الأهداف التى تتركز فى دعم وبناء المعانى العلمية، وقد جاءت هذه الدراسة والتى نأمل أن تحمل بين نموذج لمفهوم التدريس الموجه نحو مهارات التفكير التأملى ورفع مستوى التحصيل الأكاديمى من خلال استخدام استرايتجيات التعلم النشط حيث أثبتت نتائج الدراسات السابقة على أن التعلم النشط من دافعية الطلبة للتعلم ويعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لديهم. ويزيد من فهم الطلبة لحتوى المواد الدراسية ويعزز تعلمهم الذاتى وثقتهم بقدرتهم على التعلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسى. ويمكن تحديد النقاط المستفادة من الدراسات السابقة في الاتى:

- صياغة فروض الدراسة الحالية بناء على النتائج السابقة للدراسات.
- الاستفادة من الأطر النظرية والدراسات التي تضمنتها الدراسات السابقة
- الاستفادة من أدوات الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة الحالية.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

تعتمد الدراسة على المنهج التجريبى سوف تتناول الباحثة الإجراءات الخاصة بالدراسة ووصف للأدوات وكيفية تقنينها والعينة وكيفية اختيارها والتطبيق والعملي للدراسة وعرض لأهم الأساليب الإحصائية .

- **أدوات الدراسة** :

اولا: إعداد اختبار التفكير التأملي: استخدمت الباحثة لقياس التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال اختبار قامت ببنائه من نوع الاختيار من متعدد ، بهدف قياس أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط ، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- الاطلاع على الادب التربوي والدراسات السابقة التى أعدت مقاييس مشابهة في التفكير التأملي
- تحديد الغرض من الاختبار: يهدف اختبار التفكير التأملي إلى قياس مدى توافر مهارات التفكير التأملي (مهارة الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة وضع حلول مقترحة) لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال
- تحديد مهارات التفكير التأملي: اعتمدت الباحثة على قياس المهارات التالية والتي يعتمد قياسها على المحتوى التعليمي المقدم للطالبة كما جرت على قياسه الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث، وتتمثل المهارات المراد قياسها لدى الطالبات فيما يلي: ( مهارة الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة وضع حلول مقترحة )
- صياغة فقرات الاختبار: قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد على صورة مشكلة،أو موقف ، أو سلوك هي:

ضعف القدرة على إدارة الوقت فى قاعة النشاط ، الافتقار لادارة النقاش الناجح مع الاطفال ، الشرود الذهني وعدم الانتباه والتركيز عند الطفل. ، التفاعل اللفظي غير المناسب. ،رفض تعليمات وأوامر المعلمة.، زيادة النشاط والحركة داخل قاعة النشاط .

ويندرج تحتها أربع بدائل مشتقة منها وتقيس إحدى المهارات المحددة مسبقاً كما راعت الباحثة في إعدادها سهولة اللغة ووضوح العبارات.

- **إعداد الاختبار في صورته الأولية** :

تم بناء الاختبار في صورته الاولية حيث يحتوي على (٢٧) مفردة موزعة على المهارات الخمس للتفكير التأملي على النحو التالي: عدد أسئلة قياس مهارة الرؤية البصرية (٦)، عدد أسئلة قياس مهارة الكشف عن المغالطات (٤)، عدد أسئلة قياس مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة (٥) عدد أسئلة قياس مهارة الوصول إلى استنتاجات (٧)، عدد أسئلة قياس مهارة وضع حلول مقترحة (٥).

- **صياغة تعليمات الاختبار** :

تم وضع تعليمات الاختبار في صفحة منفردة بحيث تمثل الصفحة الاولى من أسئلة، و روعي فيها تحديد الهدف من الاختبار وكيفية الاجابة على فقراته بلغة واضحة سهلة، مع تزويده بمثال يوضح طريقة الاجابة والمكان المتخصص لها.

- **صدق الاختبار** :

وقد استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من صدق الاختبار :

- **أولاً : صدق المحكمين** :

وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار عن طريق عرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الخمسة للاختبار، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفى ضوء

تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاختبار (٢٥) فقرة.

- **ثانياً : صدق الاتساق الداخلى** :

وقد تم إيجاد صدق الاتساق الداخلى للاختبار بتطبيق الختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الذى تنتمى إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS ) .

- **ثبات الاختبار**:

لحساب معامل ثبات الاختبار التفكير التأملي تمت معاجلة البيانات الناتجة عن التجزئية النصفية لفقراته باستخدام معادلة سبيرمان براون التنبؤية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠.٧٢٣) و هي قيمة كافية للدلالة على ثبات فقرات ومن ثم تم اعتماد الاختبار في صورته النهائية ملحق رقم (١)

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار قامت الباحثة بتجريبة على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٠) طالبة من غير عينة الدراسة،وذلك للتحقق من مدى وضوح تعليمات الاختبار. ، مدى وضوح مفردات الاختبار. ، حساب ثبات وصدق الاختبار. وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على العينة استطلاعية اتضح أن تعليمات الاختبار كانت واضحة، وضوح فقرات الاختبار بالنسبة للطالبات، وعدم وجود أي لبس في المفردات لدى عينة الاستطلاعية

- **تصحيح فقرات الاختبار** :

قامت الباحثة بناء على نوع الاختبار المعد بالتعبير عن قيمة الاجابة الصحيحة اعطائها درجة عن السؤال(١)، والتعبير عن الاجابة الخاطئة بالدرجة (٠)، وبناء عليه تم إعداد مفتاح الاجابة الصحيحة ملحق رقم (٢)

- **تطبيق الاختبار في صورته النهائية** :

قامت الباحثة بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية بإعداد الصورة النهائية للاختبار مع الاخذ فى الاعتبار ما تم ملاحظته في التجربة الاستطلاعية، وما أشار إليه المحكمون، وما أسفرت عنه نتائج التحليل الاحصائى، وقد تم اعتماد الاختبار كما ظهر في التجربة الاستطلاعية من نوع الاختيار من متعدد وذو عدد فقرات تساوي (٢٥) فقرة، وتم تطبيقه .

- **ثانياً : اختبار التحصيل الأكاديمى** :

تم إعداد اختبار تحصيلى فى مادة التدريب الميدانى بعد التجربة لقياس أثر الاستراتيجيات التعلم النشط فى التحصيل الأكاديمى ضمن المستويات الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة و التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق و التحليل) وتشكل الاختبار بصورته النهائية من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد حيث ان عدد البدائل (٤) بدائل لكل فقرة، وت وزعت الفقرات العشرون على مستويات الفهم و الاستيعاب و(٤) فقرات فى مستوى التطبيق والتحليل.

- **الخطوات التى اتبعت فى بناء هذا الاختبار كالآتى** :

- تحديد الأهداف المتضمنة فى خطط التدريس السابق ذكرها وتحليل المحتوى.
- إعداد جدول المواصفات بناء على تحديد الوزن النسبى للأهداف والمحتوى.
- صياغة (٢٠) فقرة لتكون الاختبار فى صورته الأولية.
- تحديد الأهداف المتضمنة فى خطط التدريس السابق ذكرها وتحليل المحتوى.
- إعداد جدول المواصفات بناء على تحديد الوزن النسبى للأهداف والمحتوى.
- صياغة (٢٠) فقرة لتكون الاختبار فى صورته الأولية.
- عرض الاختبار فى صورته الأولية بفقراته العشين وجدول المواصفات الخاص به على هيئة محكمين والطلب منهم تحكيم فقرات الاختبار من حيث سلامة الفقرات من الناحية العلمية واللغوية ومدى ارتباط كل فقرة بمستوى الهدف المقصود منها وإبداء أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. ومناقشة ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وفى ضوء لك صيغت فقرات الاختبار بصورتها النهائية، وبذلك تم التحقق من صدق المحتوى لهذا الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة (خارج عينة الدراسة) يبلغ عدهم (٣٠) طالبة ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون وقد بلغ معامل الاتساق الداخلى (٠,٨٩) وهو مرتفع ومقبول لأعراض الدراسة الحالية، كما تم إيجاد معاملات صعوبة فقرات الاختبار وتمييزها وقد تراوحت معاملات الصعوبة مابين (٠,٣٢ و ٠,٧٨) باستثناء فقرة واحدة صنفت على أنها صعبة كان معامل صعوبتها (٠,٢١) وأخرى صنفت على أنها سهلة كان معامل صعوبتها (٠,٨٧) كما تراوحت معاملات التمييز ما بين (٠,٦٨- ٠,٠١٦) ملحق رقم (٣).

- **ثالثا** : **اعداد مقرر التدريب الميدانى بإستخدام استراتيجيات التعلم النشط** :

فى ضوء توصيف مقررالتدريب الميدانى للفرقة الثانية لكلية رياض الاطفال تم اختيار استراتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة والعصف الذهني والزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى ولعب الادوار ) للتتناسب مع الموضوعات المطروحة وتحقق اهداف المقرر ملحق(٤)

- **الإجراءات** :
- **عينة الدراسة** :

اشتملت عينة الدراسة علي (١٥٩) طالبة من طالبات الفرقة الثانية بكلية رياض الاطفال تم تقسمهم كالاتى (٧٥ ) طالبة يمثلون المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لدروس مقرر التدريب الميدانى باستخدام استرتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة والعصف الذهني والزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى ولعب الادوار ) ( ٧٥ ) طالبة يمثلون المجموعة الضابطة قدم لهم مقرر التدريب الميدانى باسلوب التقليدى المحاضرة بعد استبعاد عدد (٩) من الطالبات نظرا التكرار تغيبهم أثناء التجربة اربعة طالبات من المجموعة التجريبية وخمس طالبات من المجموعة الطالبة وبذلك أصبح العدد النهائي (١٥٩).

- **التطبيق العملي للدراسة** :

[١] قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل الاكاديمى تطبيقياً قبلياً ومعرفة مستوي الطالبات من خلال الدرجات التي حصلوا عليها وقد قامت الباحثة بتعيين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي وبالنسبة للدرجات بالمعالجة الإحصائية قامت الباحثة بحساب فروق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل الاكاديمى لكل من طالبات المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق دروس مقرر التدريب الميدانى باستخدام استرتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة والعصف الذهني والزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى والتعلم الذاتى ) ثم حساب (ت) وذلك للتعرف علي تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي كما يتضح من الجدول رقم (١).

*جدول رقم (١) يبين تكافؤ المجموعة والتجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الاكاديمى في القياس القبلي*

| العامل المقاس | المجموعة | م | ع | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل الاكاديمى | التجريبية | ١٣,٨٥ | 2.96 | .٦١ | غير دالة |
| | الضابطة | ١٣,٤٥ | 2.55 | | |

[٢] ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير التأملى علي طالبات المجموعة التجريبية والضابطة تطبيقا قبليا ومعرفة مستوي مهارات الطالبات في التفكير التأملى من خلال الدرجات التي حصلوا عليها وقد قامت الباحثة بتعيين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي وبأجراء المعالجة الإحصائية قامت الباحثة بحساب فروق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في اكتساب الطالبات لمهارات التفكير التأملى لكل من طالبات المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق مقررالتدريب الميدانى باستخدام أسترتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة والعصف الذهني والزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى ولعب الادوار ) ثم حساب (ت) وذلك للتعرف علي تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي كما يتضح من الجدول رقم (٢).

*جدول رقم (٢) يبين تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة وفي مهارات التفكير التأملى في القياس القبلي*

| العامل المقاس | المجموعة | م | ع | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التفكير التأملى | التجريبية | ١٣,٣١ | ٢,٧٣ | ٠,٩٦٩ | غير دالة |
| | الضابطة | ١٤ | ٣,٣١ | | |

[٣] ثم قامت الباحثة بتطبيق مقرر التدريب الميدانى باستخدام استراتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة والصعف الذهنى والزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى ولعب الأدوار) وهى الاستراتيجيات التى تبنتها الدراسة، حيث تضمنت الخطط وصفا لطريقة التعليم والتعلم، كما اشتملت على إرشادات وتوجيهات وأسئلة المناقشة. وتم إعدا كتابة المادة التعليمية وفق هذه ال استراتيجيات أخذ بعين الاعتبار إعادة تنظيم المحتوى التعليمى لكل موضوع بما يتلاءم واستراتيجية التعلم النشط، وتحديد المتلطبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد إذ يتم طرحها فى المقدمة، وتقديم التغذية الراجعة للطالبات كلما لزم الأمر، وكذلك توجيههم فى أ ثناء تقديم المادة التعليمية فى

المهمات المختلفة على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) واستمرت فترة التطبيق (١٢) أسبوع فى الفترة من (٢٠١٣/٢/١٥) إلى ٢٠١٣/٥/١٥ على مدى ساعتين أسبوعيا و استعانت الباحثة ببعض الزملاء من المتخصصين تطبيق مقرر التدريب الميدانى والمقاييس الخاصة بموضوع الدراسة.

تركت الباحثة المجموعة الضابطة لممارسة الدروس التقليدية لمقرر التدريب الميدانى .في نهاية التطبيق قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار التفكير التاملى واختبار التحصيل الاكاديمى علي كل من المجموعة التجريبية والضابطة.

[٤] تم رصد درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة لكل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التاملى واختبار التحصيل الاكاديمى وذلك لأجراء المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج.

[٥] المعالجة الإحصائية قامت الباحثة برصد الدرجات لكل من التطبيق القبلي والتطبيق ألبعدي من المجموعة التجريبية والضابطة ثم استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة للحصول علي النتائج إجراءات الدراسة:

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :
- **الفرض الاول** :

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط**

ولاختبار صحة الفرض الأول تم حساب دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الأساليب الإحصائية كما هو مبين بالجدول ( ٣ )

***جدول رقم (٣) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها في تنمية مهارات التفكير التأملى لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط***

| العامل المقاس | المجموعة التجريبية | م | ع | ت | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارة الرؤية البصرية | البعدى | ٣,٤٩ | ١,٦٦ | ٣,٩١ | دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠٠١ |
| | القبلى | ١,٥٠ | ١,٥٦ | | |
| مهارة الكشف عن المغالطات | البعدى | ١,٩٩ | ٠٨٧ | ٢٠٩ | دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠٠١ |
| | القبلى | ١,١٣ | ٠٧٦ | | |
| مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة | البعدى | ٢٠٥٣ | ٠٩٧٧. | ٣٠٨٧ | دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠٠١ |
| | القبلى | ١٠٩١ | ١٠,٧٦ | | |
| مهارة الوصول إلى استنتاجات | البعدى | ٢٠٢٢ | ٠٨٢٢. | ٢٠٧٣ | دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠٠١ |
| | القبلى | ١٠٣٢ | ١٠٨٥ | | |
| مهارة وضع حلول مقترحة | البعدى | ٢٠٩٧ | ١٠,٨٧ | ٣٠٨ | دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠٠١ |
| | القبلى | ١٠٢٨ | ١٠,٩٧ | | |
| مهارات التفكير التأملى | البعدى | ١٢٠٩٦, | ١١,٣٠ | ٥٠٩٩ | دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠٠١ |
| | القبلى | ٧٠٢٥ | ١٠,٩١ | | |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة ت للتفكير التأملى (٥٠٩٩) عند مستوى اقل من ١٠,٠٠١اذا ت دالة إحصائية في التفكير التأملى لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط . وبذلك تثبت صحة الفرض الاول أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة

التجريبية علي مقياس التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .

- **الفرض الثانى** :

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط**

ولاختبار صحة الفرض الثانى تم حساب دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط كما هو مبين بالجدول رقم (٤).

***جدول رقم (٤): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ( ت) ومدى دلالتها في تنمية مهارات التفكير التأملى لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط***

| العامل المقاس | المجموعة التجريبية | م | ع | ت | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارة الرؤية البصرية | التجريبية | ٣,٤٩ | ١,٣٦ | ٤,٤١ | دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١. |
| | الضابطة | ٢,٠٠ | ١,٢٦ | | |
| مهارة الكشف عن المغالطات | التجريبية | ١,٩٩ | ٠٨٨ | ٣٠٦ | دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١. |
| | الضابطة | ١,٠٢ | ٠٧٧ | | |
| مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة | التجريبية | ٢٠٥٣ | ٠٨٧٧. | ٤٠٦٧ | دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١. |
| | الضابطة | ١٠٦١ | ١٠,٥٢ | | |
| مهارة الوصول إلى استنتاجات | التجريبية | ٢٠٢٢ | ٠٨٢٢. | ٢٠٥٣ | دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١. |
| | الضابطة | ١٠٤٤ | ١٠٢٥٤ | | |
| مهارة وضع حلول مقترحة | التجريبية | ٢٠٩٧ | ١٠,٢٠ | ٣٠٨ | دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١. |
| | الضابطة | ١٠١٧ | ١٠,٥٨ | | |
| مهـــارات الـــتفكير التأملى | التجريبية | ١٢٠٩٦, | ١٠,٢٠ | ٦٠٧٧ | دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١. |
| | الضابطة | ٧٠٢٢ | ١٠,٥٨ | | |

يتضح من الجدول رقم(٤) : أن قيمة ت لمهارات للتفكير التأملى (٦٠٧٧)عند مستوى اقل من ١٠,٠٠١اذا ت دالة إحصائية في التفكير التأملى لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .

وبذلك تثبت صحة الفرض الثانى اى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

- **الفرض الثالث** :

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الاكاديمى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.**

ولاختبار صحة الفرض الثالث تم حساب دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية علي الاختبار الاكاديمى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. كما هو مبين جدول رقم ( ٥ )

*جدول رقم ( ٥ ): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها في التحصيل الاكاديمى لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.*

| العامل المقاس | المجموعة التجريبية | م | ع | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل الاكاديمى | القبلى | ١١,٨٤ | ١,٩٦ | ٣٥,٦ | دالة عند أقل من ٠,٠٠١ |
| | البعدى | ٢٦,٩٧ | ٣,٩٦ | | |

ويتضح من الجدول رقم ( ٥ ) أن قيمة ( ت) = ٣٥,٦ عند مستوي أقل من ٠,٠٠١. وإذا (ت) دالة إحصائية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ارتفاع التحصيل الاكاديمى لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وبذلك تثبيت صحة الفرض

- **الفرض الرابع** :

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الاكاديمى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .**

ولاختبار صحة الفرض الرابع تم حساب دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الاكاديمى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط كما هو مبين بالجدول رقم (٦).

*جدول رقم (٦) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)ومدى دلالتها في تنمية التحصيل الاكاديمى لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط*

| العامل المقاس | المجموعة | م | ع | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل الاكاديمى | التجريبية | ٢٦,٩٧ | ٣,٩٦ | ٤٢,٤٧ | دالة عند أقل من ٠,٠٠١ |
| | الضابطة | ١٣,٥١ | ٢,٤٣ | | |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة ت = ٤٢,٤٧عند مستوى اقل من ٠,٠٠١اذا (ت ) دالة إحصائية اى أنة توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الاكاديمى لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. وبذلك تثبت صحة الفرض

- **تفسير النتائج** :
- **تفسير الفرض الاول** :

**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط**

يلاحظ أن هذه الفروق لصالح التطبيق التطبيق البعدى، مما يعنى أن استراتيجيات التعلم النشط تؤثر إ يجابيا على تنمية مها رات لاتفكير التأملى ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلم النشط قد عملت على تدعيم ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدراتهم من جهة، وتعزيز الثقة بينهم وبين مدرس المادة من جهة أخرى. زادت إيجابيتهم وأصبحوا يملكون فرصة الاختيار والعمل بأنفسهم. والتأمل فى ممارستهم وتفكيرهم والتعبير عن خبراتهم فأصبحوا يهتمون بتنفيذ الواجبات والمهمات المنوطة بهم ويقضون جهدا ووقتا إضافيين فى إجازها وقد بدوا منشغلين بنشاط فى أعمالهم ومستمعين بها ويعتزون بـ إنجازهم للتعلم، وهذا كله اعكس على إحساسهم تفكيرهم وخاصة التفكير التأملى وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة انتصار خليل عشا وآمال نجاتى عياش (٢٠١٣) دراسة الحارثى (٢٠١١) ودراسة القطراوى (٢٠١٠) دراسة فان

(Phan, 2009) ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التعلم فى ضوء استراتيجيات التعلم النشط ساعدت الطالبة على التفكير وإعمال العقل فلم يعد الطالبات فى دور المتلقى الذى عليه تلقى المعلومة كما هى وحفظها واستظهارها بل أ صبح الطالبات يستخدمن العقل فى كل ما يعرض عليهن من معلومات ويربطهن بما لديهن من معلومات وكما ساعدت استراتيجيات التعلم النشط ومن خلال ما يقوم به الطالبات من أنشطة تنمو لديهن مهارات التفكير التأملى كما أن إستراتيجية التعلم النشط ومن خلال ما تقدمه من أ مثلة تشبيهية وا لتى صاحبها أنشطة نمت لدى الطالب مهارة الرؤية البصرية وتحديد العلاقات غير الصحيحة وإعطاء تفسيرات مقنعة والوصول إلى استنتاجات والوصول إلى اقتراحات وهذه تمثل مهارات التفكير التأملى، كذلك فإن استخدام الباحثة نماذج وأمثلة بسيطة غير المعقدة وقريبة من بيئة الطالب سا هم إلى حد كبير فى تنمية مهارات التفكير التأملى كذلك استخدام الوسائل التعليمية التى ساهمت إلى حد كبير فى تنمية مهارة الرؤية البصرية لدى الطالبات وذلك من خلال عرض الرسوم التوضيحية وإعطاء الفرصة للطالبات للتفكير وا لمييز بين هذه الصور هذا بالإضافة إلى أن التعلم وفقا لإستراتيجية التعلم النشط ساعد على جذب انتباه الطالبات وزيادة دافعيتهم للتعلم مما ساعد على تعلم الطالبات تعلما ذا معنى أى أن نتائج الدراسة الحالية أكدت أن استراتيجية التعلم النشط قد نمت مهارات التفكير التأملى لدى أ فراد المجموعة التجريبية مقابل أفراد المجموعة الضابطة وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة انتصار خليل (٢٠١٢) ودراسة محمد زياد (٢٠١٠) دراسة شينفز وجريفين (ns, R Griffin, 2008

- **تفسير الفرض الثانى** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط: وقد يرجع سبب ذلك إلى أن استيراتيجيات التعلم النشط تدعو إلى تحديد النقطة الصحيحة التي يفترض أن يبدأ منها البحث عن الجواب الصحيح، كما توجه أنظار الطالبات إليها من خلال نقد كل الاجابات وتبريرها للتأكد من الاتجاه الصحيح نحو الحل، وبالتالي تركيز النظر على المحور أساسي لمعرفة موضوع السؤال، أو المشكلة قيد البحث. كما أن استيراتيجيات التعلم النشط تدعو الطالبات للتعمق في الاجابات من خلال تبريرها؛ وإلزالة ما قد يشوبها من غموض وتدخلات وبالتالي مساعدتهن على تنمية هذه المهارة. واستيراتيجيات التعلم النشط تدعو إلى تبرير أي إجابة تصدرها الطالبة، والعمل على تفسيرها لتوضيح الاجابة عند غموض العبارات المستتخدمة في التعبير عنها. وتدفع الطالبات إلى الوصول إلى الحل بأنفسهن وعدم الاكتفاء بالاجابة بنعم أو لا بل التعمق أكثر في المعرفة للوصول إلى تعميم متختصر للاجابة الصحيحة. و تتيح للطالبة فرصة تقديم إجابات متعددة تبعا لاتجاه سير الأسئلة، وبالتالي الوصول لحلول مختلفة في المراحل التي يمر بها الموقف التعليمي مع نقد تلك الاجابات، وبالتالي المرونة في التفكير باتجاهات متنوعة للوصول إلى حلول للاسئلة المتتالية. كما أكدت نتائج الدراسة الحالية أن استراتيجية التعلم النشط قد نمت مهارات التفكير التأملى لدى أفراد المجموعة التجريبية مقابل أ فراد المجموعة الضابطة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة انتصار

خليل (٢٠١٢) دراسة محمد زياد (٢٠١٠) دراسة شيفنز وجريفين ( Scheyvens, R Griffin, 2008) .

وأظهرت الدراسة تفوق ط البات المجموعة التجريبية فى التفكير التأملى مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة. وهذا يعنى أن استرا تيجية التعلم النشط أسهمت فى تنمية القرارات العقلية العليا غير طالبات المجموعة التجريبية، ويعتبر التفكير التأملى جراء هذه القدرات اللعيا عند طالبات المجموعة التجريبية، ويعتبر التفكير التأملى. جزء هذه القرارات العقلية العليا. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبة أصبح لديهم الفرصة للبحث عن مصادر المعرفة وتوظيف كل التقنيات والاستراتيجيات، وتوظيف مهارات البحث والاستقصاء النشط وحل المشكلات وكل هذه المهارات تجعل المتعلم فرد استثمر كل طاقاته الكامنة للوصول عن المعرفة. مفكرا باحثا إلى حلول للمشكلات التى تواجهه وتتحرى تفكيره وهذه النتيجة اتفت إلى حد كبير مع دراسة انتصار خليل (٢٠١٣) دراسة ا لحارثى (٢٠١١) دراسة القطراوى (٢٠١٠) دراسة فان (Phan, 2009) دراسة شيفنز وجريفين (Scheyvens, R Griffin, 2008).

- **تفسير الفرض الثالث** :

توجد فروق جوهرية فى التحصيل الأكاديمى فى مقرر التدريب الميدانى بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التى تعرضت لاستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة التجريبية التى تعرضت لا ستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن هذ هالفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يعنى أن استراتيجيات التعلم النشط تؤثر إيجابيا على تنمية التحصيل الأكاديمى للطالبات ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية التى خضعت للتعلم النشط كانوا مشاركين فاعلين فى العملية التعليمية – التعلمية، وأتيحت لهم الفرصة فى ظل هذه الاستراتيجيات لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم، وتطوير دافعيتهم الداخلية لحفزهم على التعلم، وتسهيل تعلمهم من خلال مرورهم بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية فى حياتهم، وزيادة انتباههم. وزيادة التفاعل داخل قاعة الدرس، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وكل هذا يقود فى المحصلة إلى زيادة تحصيل الطلبة لما يتعلمونه، ولا سيما أن الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة هم طلبة جامعيون يتحملون مسؤولية تعلمهم، ويدركون أهدافهم ويشاركون فى مجريات المحاضرة بشكل فاعل وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة انتصار خليل عشا وآمال نجاتى عياش (٢٠١٣) ودراسة الحارثى (٢٠١١) دراسة القطراوى (٢٠١٠) ودراسة فان (Phan, 2009). كما ان نتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الالتي درسن استيراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الاكاديمى على طالبات المجموعة الضابطة الالتي درسن بالطريقة التقليدية، إلى تأثير استيراتيجيات التعلم النشط والمتمثل في إعطاء فرصة للطالبات في المشاركة والتفكير في والاجابة في ضوء قدراتهن العقلية، واستعداداتهن المعرفية التي تمكنهن من السير نحو الوصول إلى الاجابة الصحيحة، مما يزيد من تهيئ للطالبات فرصا للثقة في القدرة على الوصول

للحل،بطرق مختلفة في تنمية المهارات العقلية الدنيا من خلال تذكر الحقائق السابقة، وفهم المعارف الجديدة والعلاقات المختلفة بينها، وتوظيفها في تطبيقات تسهل تقريب المفهوم إلى الاذهان وتدل على الفهم الصحيح لها، وكذلك فهم الروابط المختلفة بين أجزاء المعرفة وتشكيلها في بنية معرفية جديدة تعبر عنها الطالبة من خلال الخروج بتعميم يظهر في صورة حل صحيح للسؤال المطروح، كما تؤكد على تبرير المعلومات ونقدها وتفسير سبب اختيارها كحل، وبذلك فإن استيراتيجيات التعلم النشط تتيح فرصة مناسبة للتعامل مع الافكار والمعلومات بحرية دون التقيد بنوع أو مستوى معين من التفكير، مما ينعكس على مستوى تحصيل الطالبات المقاس من خلال التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدى المجموعة التجريبية.

- **تفسير الفرض الرابع** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الاكاديمى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط . وتعزى نتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الالتي درسن بطريقة استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي على طالبات المجموعة الضابطة الالتي درسن بالطريقة التقليدية، إلى تأثير استراتيجيات التعلم النشط والمتمثل في إعطاء فرصة للطالبات في المشاركة والتفكير في الاجابة في ضوء قدراتهن العقلية واستعداداتهن المعرفية التي تمكنهن من السير نحو الوصول إلى الاجابة الصحيحة، وهذا مايتفق مع النتيجة التي توصلت إليها بعض الدراسات مثل دراسة شيفنز وجريفين (Scheyvens, R Griffin, 2008) حيث تؤكد على أن استيراتيجيات التعلم النشط تضيف الفرصة لمشاركة كل طالب في الصف وتفاعله مع الطلبة الاخرين من خلال التعبير عن أفكاره، يزيد من حماس الطالب ويثير دافعيتهم نحو المشاركة في الاجابة عن الاسئلة، كما يزيد لديهم الشعور بالمسئولية تجاه عملية التعلم، وبالتالي زيادة التحصيل، كما أن السير وفق استيراتيجيات التعلم النشط المختلفة وبشكل منتظم يجعل الطالبات تنتقل في تعلمهن بكل سهولة وهذا مايساهم في زيادة تحصيلهن. كما لاحظت الباحثة أثناء التطبيق أن الطلبة من ذوى التحصيل العالى يحرصون على المنافسة والاهتمام لأن لديهم الدافعية القوية والرغبة فى التفوق فهم يتبعون استرايتجيات مناسبة لفهم موضوعات الدراسة واستيعابها ويناقشون الصعوبات التى تواجههم مع أساتذتهم مما أثر فى رفع مستويات تحصيلهم الأكاديمى، وربما يطورون لأنفسهم استراتيجيات مناسبة كما يمكن أن يكونوا أكثر وعيا لهذه الاستراتيجيات وكيفية استخدامها من طلبة مستوى التحصيل المتدنى وهذه الا سترايتجيات تدع مت بفعل عوامل متعددة لديهم مفاهيم إيجابية عن الذات ويشعرون بالثقة بأنفسهم وهم أحرص على تنفيذ ما يطلب منهم. ولديهم القدرة على أ داء ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة انتصار خليل عشا وآمال نجاتى عياش (٢٠١٣) دراسة الحارثى (٢٠١١) دراسة القطراوى (٢٠١٠) دراسة فان (Phan, 2009).

- **توصيات الدراسة** :

◄◄ التوسع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط من قبل اعضاء هيئة التدريس في التدريس لمقررات دراسية مختلفة كمحفزات لتدريب الطالبات

على مهارات التفكير التأملي، وتشجيعهن على التفكير بعمق للتعامل مع مختلف المصاعب التي قد تواجههن.

- ضرورة مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية تضمين المناهج والمقررات الدراسية على
- الموضوعات التي تنمي التفكير التأملي لدى الطلبة.
- رفع مستوى استراتيجيات التعلم النشط لدى الطلبة بالتدريب المناسب على الجوانب العملية لها وعدم الاكتفاء بتقديم المعلومات النظرية لمقرر مهارات دراسية وبحثية.

- **مقترحات الدراسة** :

استخلصت الباحثة من نتائج الدراسة بعض المقترحات التي نوردها فيما يلي:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية بحيث تشمل مراحل دراسية مختلفة، ومقررات تعليمية أخرى للكشف عن أثر التدريس استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات
- تشجيع الطالبات على ممارسة أنماط التفكير المختلفة ومنها التفكير التأملى كأحد الأهداف الهامة فى التدريس.
- دعوة الجامعات وكليات رياض الأطفال لتضمين هذه الاستراتيجية فى برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة.
- إجراء مزيد من البحوث وا لدراسات بهدف استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط على متغيرات أخرى ذات علاقة ب العملية التعليمية التعلمية.
- إجراء دراسة مقا رنة بين استراتيجيات تعليم التفكير المختلفة لدى طلبة الجامعات.

- **المراجع العربية والاجنبية** :


- الجلاد، ماجد زكى (٢٠٠٥) : تعلم القيم وتعليمها تصور نظرى وتطبيقى لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- العماوى، جيهان أحمد (٢٠٠٩) : أثر استخدام طريقة لعب الأدوار، تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملى لدى الماجستير فى المناهج وطرق التدريس، كلية التربية فى الجامعة الإسلامية، غزة.
- المهدى، محمود سالم (٢٠٠١) : أثر إستراتيجيات التعلم النشط فى مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمى والاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأولى الثانوى، مجلة التربية العلمية، المجلد الرابع، العدد الثانى، يونيو.
- بدير ، كريمان (٢٠٠٨) التعلم النشط ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- بركات، زياد (٢٠٠٥) : ا لعلاقة بين التفكير التأملى والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين طلبة وطلاب المرحلة الثانوية فى ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جا معة مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٤)، المجلد (٦)، ديسمبر .
- الحارثي ، حصه (٢٠١١).أثر ألسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف ألاول المتوسط الماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم الماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس

- حسين ،ثائر و فخرو عبد الناصر ، (٢٠٠٢ ) ، دليل مهارات التفكير: ١٠٠ مهارة في التفكير ،عمان، جهينة للنشر والتوزيع
- محمد ، قاسم محمود (2009 ) مشكلات طالبات التدريب الميداني في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد ٧، العدد ١ إربد، الأردن
- الحلاق، على (٢٠١٠) : اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية وإستراتيجية تدريسية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خضر ، فخرى رشدى ٢٠٠٦ طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار المسيرة، عمان ،الاردن
- خليل ، انتصار عشا عياش، آمال نجاتى (٢٠١٣) : أثر استراتيجية العقود فى تحصيل المفاهيم فى ما دة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملى لدى طالبات الصف التاسع فى مدارس وكالة الغوث الدولية فى الأردن، مجلة العلوم التربوية، المجلد (٤)، ملحق (٤).
- خوالدة، أكرم صالح (٢٠١٠)فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة أأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.
- دروزة، أفنان نظير(٢٠٠٠) االسئلة التعليمية والتقييم المدرسي. الطبعة أاولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- شديفان، محمود (٢٠٠٧) : أثر برنامج تدريبى مستند إلى القصص القرآنى فى تنمية التفكير التأملى لدى طلبة الصف الثامن "دراسة دكتوراه غير منشورة"، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العارضة، محمد عبد الله (٢٠٠٨) أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية أأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- عبدالحميد، عبدالعزيز طلبة (٢٠١١) أثر تصميم استراتيجية للتعلم الالكترونى قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكترونى المنظم ذاتيا وتنمية مها ارت التفكير التأملي، مصر مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد (٧٠)، الجزء(٢)
- عشا، انتصار خليل وأبو عواد، فريال محمد والشلبى إلهام على وعبد أثر إيمان رسمى (٢٠١٢) : إستراتيجيات التعلم النشط فى تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) الأردن مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨- العدد الأول.
- عطية، محسن على (٢٠٠٨) االاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، الطبعة أولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عفانة، غزو واللولو فتحية (٢٠٠٢) : مستوى مها رات التفكير التأملى فى مشكلات التدريب الميدانى لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العد الأول، كلية التربية جامعة عين شمس.
- فرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٥) التدريس الفعال. الطبعة أولى، عمان: دار الثقافة للنشروالتوزيع.
- القطراوي، عبدالعزيز جميل (٢٠١٠) أثر إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالب الصف الثامن أساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزه، فلسطين.

- محمد زياد الأسطل (٢٠١٠) : أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط فى تحصيل طلاب الصف التاسع فى مادة التاريخ وفى تنمية تفكيرهم ا لناقد، الماجستير فى المناهج وطرق التدريس.
- مداح، سامية صدقة (٢٠٠١) : فاعلية استخدام التعلم التعاونى ومعمل الرياضيات فى تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائى بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المركمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- هارمن، ميريل (٢٠٠٨) : إستراتيجيات لتنشيط التعلم الصفى، ترجمة مدارس الظهران الأهلية : دار الكتاب التربوى الدمام.
- Carroll, L. & Leander, S, (2001). Improve Motivation Through the Use of Active Learning Strategies. Unpublished Master Dissertation universitychem./active/main.html.
- Kovalik ,S and Olsen, K. (2010) . Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6. firstedition , U.S.A : Sage
- Kovalik ,S and Olsen, K. (2010) : Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, first edition , U.S.A : Sage
  Lorenzen, M. (2006). Active Learning and Library Instruction Illinois Libraries. 83(2), 19-24.
- Lyons, N (2010) . Handbook of reflection and reflective inquiry Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry، U.S.A: Sppringer
- Mathews, L . K. (2006) " Elements of active learning " Available athttp://www.2una.edu/geograghy / active/ elements .htm.
- Mckinny,K.,L.,Cartier,J.,L.,& Pass more , c., M., (2004)Engaging students through active learning. Newsletter from the Center for the Advancement of Teaching. Illinois State University.
- Paulson, D. & Faust, J. (2006). Active Learning for the College Classroom. Available at: http:/chemistry.calstatela.edu/chem.&Bio
- Phan, Huy Phuong (2009): Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations. Educational Psychology، v29, n3, p297-313 .
- Scheyvens, R Griffin, A., J ocoy, C., Liu, Y. & Bradford, M.,( 2008) Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling theMyths That Perpetuate Resistance. Journal of Geography in Higher Education. 32(1), 51-69.
- Wee, B. & Shepardson, D. & Harbor, J.(2007). Teaching and Learning about Inquiry : Insights and Challenges in Professional Development.Journal of Science Teacher Education. 18 (1), 63-91.

*******

# البحث الثاني :

## " برنامج مقترح قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملي و مهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات "

إعـــداد :

**د / فايزة أحمد الحسيني مجاهد**

أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد

كلية البنات جامعة عين شمس

# " برنامج مقترح قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملي و مهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات"

***د/ فايزة أحمد الحسيني مجاهد***


- **مستخلص البحث** :

استهدف البحث التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ في تنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية البنات وعددهن ( ٤٠) طالبة ، وقامت الباحثة بإعداد أدوات البحث وهي : اختبار مهارات التفكير التأملي ، بطاقة ملاحظة مهارات الحوار ، مقياس قيم التسامح وقبول الأخر ، وقد تم تطبيق أدوات البحث قبلياً على الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) ، ثم تدريس البرنامج المقترح القائم على المدخل التفاوضي للطالبات مجموعة البحث ، وتطبيق أدوات البحث بعدياً ، وإجراء التحليل الإحصائي ، حيث كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في اختبار مهارات التفكير التأملي ، بطاقة ملاحظة مهارات الحوار، مقياس قيم التسامح لصالح التطبيق البعدي ، وأن البرنامج القائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ حقق مستوى مناسبا من الفاعلية في كل من مهارات التفكير التأملي ، مهارات الحوار، قيم التسامح لدى الطالبات المعلمات .

**الكلمات المفتاحية :** المدخل التفاوضي ، التفكير التأملي ، مهارات الحوار ، قيم التسامح.

***Abstract***

*This study aimed at identifying the effect of using Proposed Program Based on using The Negotiation Approach to the teaching of history in the development of Reflective Thinking , Dialogue Skills, The Values of Tolerance for Majors , Sample study was formed of (40) majors in the 4th level, History Department.The Research Tools: reflective thinking test, Dialogue Skills Checklist, measurement of Tolerance Values.Implementing the research experiment though the Pre-administration of research tools, teaching the Proposed Program on the use of negotiating approach , The Post- administration of research tools and interpreting the research results. The findings showed there is A statistically Significant differences between the Pre- Post administrations of the reflective thinking test, Dialogue Skills Checklist, measurement of Tolerance Values in Favor of the post administration .The effectiveness of the suggested program on developing Reflective Thinking , Dialogue Skills and Tolerance and other Accepting Values.Key Words: The Negotiation Approach , Reflective Thinking , Dialogue Skills , Tolerance values*


- **مقدمة** :

يعيش العالم اليوم تحت جملة من المتغيرات والتحولات ذات الأبعاد الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية والتي تهدد ثوابت وقيم المجتمع فمن الانفتاح العالمي وثورة الاتصالات والمعرفة ونشوء الصراعات والتكتلات السياسية والاقتصادية والعولمة وغيرها من المتغيرات المتلاحقة والمتسارعة والتي لا تتيح الوقت الكافي لتطوير رؤانا وممارستنا ، فهذه المتغيرات لاتمهل المجتمع التفكير والاستعداد للمشاركة بل إنها تدفعه دفعا للعيش تحت تأثيرها ، والوقوع تحت طائلة من الأحداث والسلوكيات التي قد لاتتفق مع ثقافة المجتمع . ويعتبر النظام التعليمي بفلسفته ، وتوجهاته ، ومناهجه ووسائله وبرامجه أحد الوسائل الهامة في إعداد الأفراد والمجتمعات لمواجهة آثار التحديات والتطورات العالمية والمحلية ، والتي أصبحت تهدد الأمن والاستقرار

والحياة بصفة عامه ، وذلك من خلال تدريب الطلاب على التفاعل الايجابي وهذا لن يتحقق إلا بنشر ثقافة الحوار والاتصال بين الطلاب وخلق عقول تؤمن بمبادئ التسامح ، وبالمقابل التصدي لثقافة الانعزال والإقصاء ، إننا مع هذه التحديات والتغيرات في حاجة إلى المواطن الذي يتحمل قدرا من المسئولية إزاء هذه التغيرات والمشكلات ، إضافة إلى الحاجة إلى جهود تستهدف ترسيخ حقوق الإنسان وتبذر بذور الأمن والسلام والتسامح وتبنى له حصونا في عقول البشر وتجعل منه ركيزة دائمة لتقدم الشعوب .( على الجمل ، ٢٠٠٢، ٨٣)

ويحتل التاريخ مكانة متميزة وسط العلوم الإنسانية ، وذلك لأنه سجل حياة الأمم وكل أمه لها تجاربها وخبراتها في الماضي وهو يدون أحداث الحياة ، ويحاول تفسيرها عن طريق إبراز العلاقات بين الأحداث وتوضيح التغيرات التي طرأت على المجتمعات .

وتعتبر مادة التاريخ من المواد الدراسية التي تساعد المتعلم في معرفة تاريخ أمته فيعتز بأيام قوتها وحضارتها ، وبالتالي يتأثر الجانب الوجداني لديه مما يساعد في تكوين شخصيته ،واكتشاف هدفه في الحياة ،ومعنى وجوده، كما تساعد دراسته لتاريخ الأمم وإطلاعه على ثقافتها وتجاربها على اتساع معارفه، وإكسابه العديد من القيم المرغوب فيها مثل التسامح ونبذ العنف واحترام حقوق الإنسان ، وتعطى فرصة لتحقيق التفاهم والتعاون بين الشعوب والثقافات المتباينة، كما تساعد دراسة التاريخ على تنمية التفكير لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على الفحص الموضوعي للأحداث والقضايا التاريخية المحلية والعالمية، والتفكير فيها والبحث عن الحلول المناسبة لها .

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أهمية أن يكون تدريس التاريخ أداة لتزويد الطالب بالأساسيات التي تمكنه من الفحص الموضوعي للأحداث والقضايا التاريخية المحلية والعالمية ، والتفكير فيها والبحث عن الحلول المناسبة لها ، وذلك لأن مادة التاريخ من المواد الدراسية التي تعتمد على استخدام المصادر التاريخية المتنوعة وتحليل ما تتضمنه من أحداث تاريخية ، ولذا فإنها تساعد على تنمية قدرة المتعلم على التمييز بين الحقائق والآراء ، وربط الأحداث التاريخية ، وإصدار الأحكام العامة ، والكشف عن المتناقضات ، والخروج باستنتاجات ومبادئ عامه تفيده في الحياة ومن هنا كان الاهتمام بتنمية التفكير عامه . (Year Elizabeth & DavisO.L.,1996,145- 146)

ويعد التفكير التأملي عملية عقلية تجعل الفرد أمام موقف ينظر إليه ويتخيله ويحلله ويربط بين عناصره ، ليفهمه ويصل إلى نتائجه عن طريق إتباع مراحل التفكير التأملي ،والتي تتمثل في تحليل الحدث المتناقض إلى عناصره وكشف الغموض بين هذه العناصر للوصول في النهاية إلى فرض أوحل يُكسب المتأمل خبرة ثابتة ، تمكنه من مواصلة التعلم بصورة أكثر ايجابية في هذه المواقف . (طلعت مدكور ، ٢٠١٠، ١٥٨) وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية التفكير التأملي لدى الطلاب من مختلف

المراحل التعليمية وكذلك لدى طلاب شعبة التاريخ بكليات التربية ومن هذه الدراسات دراسة (عاطف سعيد ،٢٠٠٧) ، دراسة ( سليم عبد الرحمن ، ٢٠١١)، دراسة (Lee Hea, Jin 2006) ودراسة (Brand Horst & Split Gerper,1999)

كما تُعد قيم التسامح من أهم القيم الاجتماعية التي تسعى مادة التاريخ لتنميتها لدى المتعلمين باعتبارها قيم تدعو إليها جميع الأديان السماوية ، فما من صفة أمر بها الإسلام إلا جاز أن توصف بالسماحة ، وما من صفة نهى عنها إلا كانت على النقيض منافية للسماحة داعية إلى نفيها ، كما أشارت كتب الديانات المسيحية واليهودية إلى أهمية التسامح بين الأفراد ، ودعت إلى ضرورة التخلص من الصراعات والحروب والنزعات العدوانية. (Smekal,1995,289)

واهتمت العديد من الدراسات بتنمية قيم التسامح بين أفراد المجتمع الواحد من ناحية ، وبين المجتمعات المختلفة من ناحية أخرى ،ومن هذه الدراسات دراسة (محمد فتحى ،٢٠٠٢)، ودراسة (محمود عبده ، ٢٠٠٥)، ودراسة (Makari,2003) .

وقد رصدت بعض الدراسات مثل دراسة ( حنان إبراهيم ، ٢٠١١ ) ،(طاهر محمود ، ٢٠١٣) ، ( السعيد الجندي ، ٢٠١٠) واقع تدريس التاريخ في المؤسسات التعليمية وكشفت أن مناهج التاريخ الحالية تعاني من سلبيات كثيرة مثل التركيز على تنمية الجانب المعرفي للمتعلمين من خلال الاهتمام بتدريس المفاهيم ونقل المعلومات وعدم الاهتمام الكافي بتنمية مهارات التفكير لديهم ، وإهمال البعد الوجداني بما يشمله من قيم واتجاهات ، مما أدى إلى غياب مهارات الحوار ومهارات التفكير التأملي وتراجع القيم الأخلاقية لدى النشء وهو ما يظهر جليا في سلوكياتهم، وأوصت بضرورة إعادة النظر في عملية إعداد المعلم لأن نجاح المعلم في إشاعة الحوار وآدابه وغرسه في نفوس الطلاب يتطلب وجود معلم يمتلك مهارات الحوار وآدابه ، كما يعبر سلوكه وتصرفاته مع طلابه عن إيمانه بثقافة الحوار ، عن طريق توفير الفرص الكافية أمامهم للتدريب على التفكير وكيفية الاختيار من البدائل المتاحة ويعرفهم بكل الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها وتُعد أسس قوية للحوار الجيد والمثمر . (ماجدة ناصر ، ١٩٩٨، ٢٣)

ومن هنا تبرز ضرورة الاهتمام بإقامة البرامج التي تهدف إلى تدريب الطلاب المعلمين على استخدام المداخل والاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وغرس قيم التسامح لدى الطلاب وهذا ما أوصت به معظم المؤتمرات التي أقيمت في مجال إعداد المعلم مثل (مؤتمر كلية التربية الرابع بالزقازيق " تطوير كلية التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية ،٢٠٠٦، ص١) ، مؤتمر كلية التربية الثالث بقنا " تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية ، ٢٠٠٥، ٥٥٠) ،( مؤتمر كلية التربية السادس بالفيوم " التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي ، ٢٠٠٥، ٥٠)، وركزت توصيات هذه المؤتمرات على ضرورة الإعداد المتميز للطالب المعلم والاهتمام بالبرامج الغرضية التي تهدف إلى تنمية مهارات

التفكير والحوار لدي الطلاب المعلمين لكي يستطيعوا تنمية هذه المهارات لدى طلابهم فيما بعد ، وضرورة تدريبهم على كيفية استخدام مداخل واستراتيجيات حديثة في التدريس لطلابهم .

ومن المداخل الحديثة التي يمكن أن تساعد في التغلب على أوجه القصور السالفة الذكر المدخل التفاوضي الذي ظهر متأثرا بعولمة الثقافات والتشابك المعلوماتي وإزالة الحواجز بين المعارف المختلفة .

ويُعرف المدخل التفاوضي بأنه: اتفاق يتم بعد بحث وجدال بين الطلاب بعضهم مع بعض وفيما بينهم وبين معلمهم لاختيار الموضوعات والمهام التي يرغبون في دراستها والقيام بها بحرية تامة ودون ضغوط من جانب المعلم . ( إبراهيم عبد الفتاح ، ٢٠٠٦، ٣٥)

ويقوم المدخل التفاوضي على النظرية البنائية التي تعتبر أن العقل والحواس هما أدوات بناء المعرفة من خلال التفاعل بينهما أى تؤكد على التفاعل المستمر بين عمل العقل من جهة ونشاط الحواس من جهة ثانية في بناء المعارف والمعلومات حول الوقائع المختلفة ، بمعنى أن المتعلم يقوم ببناء المعرفة من خلال نشاط تفاعلي مع الموضوع . (سعدية شكري ، ٢٠١٠، ٤)

ويتميز المدخل التفاوضي بالخصائص الآتية: ( peter E.,williamG.,1999,10-14))

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه .
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذو المعنى
- ربط المهارات بالمحتوى المقدم للمتعلم .
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الطالب لمعرفته من خلال تفاوض اجتماعي مع الآخرين
- التقويم القبلي للمتعلم لتحقيق تشكيل خبرات التعلم .
- تشجيع المتعلمين على أن يصبحوا منظمين ذاتيا وواعين بأنفسهم
- دور المعلم كمرشد ومسهل لعملية التعلم وليس معلما تقليديا .
- يقدم المدخل التفاوضي أراء مختلفة عن طرق التدريس والتعلم وكيفية تنفيذها داخل الفصل ، حتى تكون متسقة مع المتطلبات العالمية للمناهج والتي ترى أن أفكار المتعلمين تتغير مع اتساع خبراتهم ، وهناك دور جوهري للمعلم في هذه العملية فالمعلم يمكنه أن يتفاعل مع المتعلم ، ويثير الأسئلة ويستند على التحديات الحالية والخبرات .

وأكدت عدة دراسات فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية جوانب التعلم المختلفة لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية ومنها : دراسة ( ثناء عبد المنعم ، ٢٠٠٥)ودراسة ( وليم عبيد، ٢٠٠٤) (Burnette,& Others,2010) وآخرون ودراسة برينت .

ويحاول البحث الحالي التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي لتنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة تاريخ بكلية البنات.

- **مشكلة البحث** :

**أولا : الإحساس بالمشكلة** :

نبع الشعور بمشكلة الدراسة من خلال مايلي :

- ما توصلت إليه الدراسات السابقة ومن ذلك : دراسة ( عباس راغب ، ٢٠١٢) ، (كامل الحصري ، ٢٠٠٦)، ( عاطف سعيد،٢٠٠٧) ،( ميسر حمدان ،٢٠٠٥) ، (محمد فتحى ،٢٠٠٢)( Brody & Singer,1995 ) ودراسة (Robert,1999) ، ودراسة (محمد عبده أحمد ، ٢٠٠٥) من نتائج وتوصيات تمثلت فيما يلي :
- ضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في محتوى المناهج الدراسية حتى تتمكن مادة التاريخ من تحقيق أهدافها.
- قصور وعدم فاعلية الطرق السائدة في تدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين .
- تدنى وجود مهارات التفكير لدى المتعلمين والمعلمين
- ضرورة أن تهتم مناهج التاريخ بتدريب الطلاب على ممارسة خبرات واقعية تساعد في اكتساب المفاهيم والقيم المرتبطة بالحوار ومهاراته وصولا إلى ممارسة الديمقراطية المنشودة .
- أهمية أن تتضمن مناهج التاريخ مواقفاً تعليمية تنطوي على الحوار مع الأخر لتنمية قيم التسامح لدى المتعلمين
- توصيات المؤتمر العلمي الثاني لحقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية (الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية يوليو، ٢٠٠٩) بضرورة تنمية قيم التسامح لدى تلاميذ كل المراحل التعليمية المختلفة وطلاب الجامعات في كل التخصصات ، وضرورة تضمين مناهج التاريخ مواقفا وأحداثا تنمي قيم التسامح.
- الدراسة الاستطلاعية : قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على النحو التالي:

✓ طبقت اختبارا لبعض مهارات التفكير التأملي ( من إعداد الباحثة ) على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٥) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة شعبة تاريخ تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس ، كشفت النتائج عن ضعف مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات ، وكانت النتيجة العامة للاختبار ٣٠٪. (ملحق ٩)

✓ إعداد بطاقة ملاحظة : ( من إعداد الباحثة ) ملحق ( ١٠ ) وتهدف إلى التعرف على مدى استخدام الطالبة المعلمة لأسلوب الحوار في التدريس داخل الفصل ، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة قوامها (١٥) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة ( شعبة التاريخ ) أثناء فترة التربية العملية وكشفت نتائج تطبيق البطاقة عن وجود صعوبات في استخدام أسلوب الحوار في تدريس موضوعات التاريخ أثناء فترة التربية العملية في المدارس ، وقليل جدا منهن من كانت لديها خلفية عن مهارات الحوار وكانت النتيجة العامة لبطاقة الملاحظة ٣٢٪ مما يستوجب تنمية مهارات الحوار لديهن .

✓ إعداد مقياس من إعداد الباحثة ( ملحق ١١ ) يتضمن بعض المواقف التي تقيس مدى اكتساب الطالبات المعلمات لقيم التسامح وقبول الأخر وتم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٥) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة شعبة التاريخ ، وأسفرت النتائج عن وجود ضعف لدى الطالبات في مقياس

القيم، مما يعكس انخفاض وعيهن بقيم التسامح، وكانت النتيجة العامة للمقياس ٣٦٪ .

ومن العرض السابق تبدو الحاجة ملحة إلى بناء برنامج لتنمية التفكير التأملي و مهارات الحوار وقيم التسامح وقبول الأخر لدى الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ .

- **تحديد المشكلة** :

في ضوء مما سبق تتحدد مشكلة البحث في ضعف مستوى مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وتدنى مستوى قيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية البنات.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : **كيف يمكن بناء برنامج قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملي وبعض مهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة البحثية التالية :

- ما مهارات التفكير التأملي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟
- ما مهارات الحوار اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟
- ما قيم التسامح اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟
- ما أسس بناء برنامج قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟
- ما مكونات برنامج مقترح قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟
- ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟
- ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الحوار لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟
- ما فاعلية البرنامج في تنمية قيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟
- ما العلاقة الإرتباطية بين درجات الطالبات المعلمات لبعض مهارات التفكير التأملي كما يقيسها اختبار التفكير التأملي وبين درجاتهن لمهارات الحوار كما تقيسها بطاقة الملاحظة ؟
- ما العلاقة الإرتباطية بين درجات الطالبات المعلمات لبعض مهارات الحوار كما تقيسها بطاقة الملاحظة وبين درجاتهن لقيم التسامح كما يقيسها مقياس القيم ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- تحديد مهارات التفكير التأملي، ومهارات الحوار،وقيم التسامح التي يجب تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ .
- بناء برنامج قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ .
- الكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية التفكير التأملي، ومهارات الحوار ، وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ .
- كشف العلاقة بين نمو مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار لدى الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ بعد دراستهن للبرنامج المقترح .
- كشف العلاقة بين نمو مهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ بعد دراستهن للبرنامج المقترح .

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على :

- عينة من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية البنات جامعة عين شمس
- مهارات التفكير التأملي المتمثلة في: ( الملاحظة والتأمل ، التفسير والتحليل، الكشف عن المتناقضات ، الوصول إلى الاستنتاجات ، اتخاذ القرار )
- مهارات الحوار : ( إعداد الحوار ، تنظيم الحوار، طرح أسئلة الحوار، التأثير والإقناع ، المهارات اللغوية للحوار ، مهارات تعزيز الحوار ، التفاعل اللفظي وغير اللفظي مع المشاركين في الحوار، تفعيل السلوك الديمقراطي خلال الحوار، مهارات غلق الحوار ، مهارات تقويم الحوار)
- استخدام المدخل التفاوضي في تدريس محتوى البرنامج المقدم

- **مصطلحات البحث** :

- **المدخل التفاوضي** : ( The Negotiation Approach)

عرفه ( إبراهيم عبد الفتاح ، ٢٠٠٦، ١٣٦) بأنه: اتفاق يتم بعد بحث وجدال بين الطلاب بعضهم مع بعض وفيما بينهم وبين معلمهم لاختيار الموضوعات والمهام التي يرغبون في دراستها والقيام بها بحرية تامة ودون ضغط أو فرض من المعلم.

**وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه :** مجموعة من الأسس والمبادئ التربوية التي تستند إليها العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي تؤكد على المشاركة الفعالة والنشطة للطالبة معلمة التاريخ في اختيار الموضوعات والمهام التي ترغب في دراستها وتنفيذها بحيث تكون الطالبة محورا للعملية التعليمية وليست مستقبلة سلبية لها وذلك من خلال استخدام التفاوض في التدريس الذي تتيح للطالبة الفرصة لممارسة مهارات التفكير والحوار وتكسبها قيم التسامح وقبول الأخر .

- **التفكير التأملي** Reflective Thinking :

عرفه ( طلعت مدكور ، ٢٠١٠، ١٦٨) بأنه: عملية عقلية تقوم على الاجتهاد في التعرف على ماهية شئ معين ، أو ظاهرة محددة وتحليل مكوناتها أو التعرف على السلوك ودوافعه ، والبحث عن علاقات داخلية بين هذه المكونات والعناصر ، والاستدلال على الحكمة من وجودها ، والانتهاء إلى اتخاذ موقف عقلي نشط نحو ماتم التفكير فيه من ظواهر وسلوك .

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : نشاط عقلي هادف تقوم به الطالبات بغرض ملاحظة وتأمل الأحداث التاريخية والفحص الدقيق للمعلومات وتحليلها للوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة لاتخاذ القرارات المناسبة ، وذلك أثناء دراستهن لموضوعات البرنامج .

- **الحوار** Dialogue :

يعرف الحوار بأنه : نشاط لغوي اجتماعي بهدف الإقناع والاستكشاف الذاتي المتبادل بين المشاركين فيه ، ولا يتمسك بدعاوي القوة أو السلطة أو التقاليد أو النفوذ أو الوضع الفكري . ( ريم أحمد عبد العظيم ،١٠، ٢٠٠٤)

وتعرف الباحثة مهارات الحوار إجرائيا بأنها : مجموعة من الأداءات والأفعال السلوكية التي تُمكن الطالبة المعلمة من استكشاف وجلاء كافة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالموضوعات الحوارية المختلفة وتشمل (مهارة إعداد الحوار ، تنظيم الحوار ، طرح أسئلة الحوار ، التأثير والإقناع ، غلق الحوار ، تقويم الحوار) وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في بطاقة الملاحظة المعدة لذلك .

- **قيمة التسامح** Tolerance Value :

تُعرفها منظمة التسامح بأنها : القواعد المرتبطة باحترام وقبول وتقدير التنوع في ثقافات عالمنا ، وفي طرق تعبيرنا ، وفي طرق كوننا بشراً ، فالتمتع بقيم التسامح ما هو إلا التناسق في الاختلاف فيما بيننا. (Tolerance Organization, USA ,2008.)

وتُعرف بأنها : ما يبديه الفرد من تفهم لوجهات نظر الآخرين وأرائهم واحترامه لها حتى لو خالفت أرائه ، وسعيه للتعرف على أرائهم وخبراتهم بغرض الاستفادة منها ،وتقبله للنقد البناء الموجه إليه بصدر رحب دون تعصب لأرائه .( محمود عبده ، ٢٠٠٥ ،١٥)

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة الأفكار والمبادئ والأحكام التي توجه سلوك الفرد (المتعلم ) نحو العفو عمن يسئ إليه، و احترام تعدد الآراء ، وتباين الأفكار وحق الآخرين في حرية التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم ، وقبول وتقدير تنوعهم على الرغم من اختلافه معهم .

- **فروض البحث** :

يسعي البحث التحقق من الفروض التالية :

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي .

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة أداء مهارات الحوار لصالح التطبيق البعدى .
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قيم التسامح لصالح التطبيق البعدي.
- يحقق البرنامج القائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ مستوى مناسب من الفاعلية في تنمية كل من مهارات التفكير التأملي ، مهارات الحوار ، قيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ .
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين كل من درجات الطالبات المعلمات لمهارات التفكير التأملي كما يقيسها اختبار مهارات التفكير التأملي وبين درجاتهن في مهارات الحوار كما تقيسها بطاقة الملاحظة .
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين كل من درجات الطالبات المعلمات لمهارات الحوار كما تقيسها بطاقة الملاحظة وبين درجاتهن في قيم التسامح كما يقيسها مقياس القيم .

- **أدوات البحث** :

تمثلت أدوات الدراسة الحالية في الأتي :

- **أولا** : **أدوات التجريب** :
  - كتاب الأنشطة الخاص بالطالبة المعلمة (من إعداد الباحثة )
  - البرنامج المقترح في ضوء المدخل التفاوضي ( من إعداد الباحثة )
- **ثانيا** : **أدوات القياس** :
  - اختبار مهارات التفكير التأملي ( من إعداد الباحثة )
  - بطاقة ملاحظة لمهارات الحوار ( من إعداد الباحثة )
  - مقياس قيم التسامح ( من إعداد الباحثة )
- **خطوات البحث وإجراءاته** :

للإجابة عن تساؤلات البحث تم إتباع الخطوات التالية :

- **أولاً** : **للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث تم**:

إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي التي يجب تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ وتم ذلك من خلال إتباع الخطوات التالية :

- اشتقاق المهارات اشتقت مهارات التفكير التأملي من خلال الرجوع للمصادر التالية :
  - ✓ الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية التفكير التأملي من خلال تدريس التاريخ
  - ✓ الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التفكير التأملي .
- عرض القائمة في صورتها المبدئية على السادة المحكمين في مجال مناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية لإبداء الرأي فيها ، وإعادة تعديلها في ضوء أرائهم وصولا بها للصورة النهائية .

- **ثانياً : للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث تم :**

إعداد قائمة مهارات الحوار المناسبة للطالبات المعلمات شعبة التاريخ والتي ينبغي تنميتها لديهن ، وذلك من خلال إتباع الخطوات التالية :

- اشتقاق القائمة : اشتقت مهارات الحوار من خلال المصادر التالية :
  - ✓ طبيعة مادة التاريخ وما تتضمنه من قضايا جدلية .
  - ✓ الإطار النظري للبحث الذي تناول مفهوم الحوار وأهميته ومهاراته
  - ✓ الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الحوار
  - ✓ استطلاع أراء مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية .
- عرض القائمة في صورتها المبدئية على السادة المحكمين في مجال مناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية لإبداء الرأي فيها ، وإعادة تعديلها في ضوء أرائهم وصولا بها للصورة النهائية .

- **ثالثاً : للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث تم:**

إعداد قائمة بالقيم الفرعية المتضمنة في قيم التسامح والواجب تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ، وذلك من خلال إتباع الخطوات التالية :

- اشتقاق القائمة : اشتقت القيم الفرعية المتضمنة في قيم التسامح من خلال الرجوع إلى المصادر التالية :
  - ✓ الإطار النظري للبحث الذي تناول طبيعة القيم وخصائصها وتصنيفاتها وعلاقتها بمنهج التاريخ .
  - ✓ الاطلاع على الأدبيات التربوية التي تعرضت لموضوع التسامح
  - ✓ الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة للتعرف على أبعاد قيم التسامح
- عرض القائمة في صورتها المبدئية على السادة المحكمين في مجال مناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية لإبداء الرأي فيها ، وإعادة تعديلها في ضوء أرائهم وصولا بها للصورة النهائية .

- **رابعاً : للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث تم :**

الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالمدخل التفاوضي ومفهومه ومكوناته والأسس التي يقوم عليها وأبعاده وخصائصه لتحديد أسس بناء البرنامج.

- **خامساً : للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث تم :**

بناء برنامج قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ ويشمل ذلك : أ- تحديد أهداف البرنامج ب- بناء محتوى البرنامج :

ولبناء محتوى البرنامج تم إتباع الخطوات التالية :

- الاطلاع على الأدبيات التي أجريت في مجال الدراسة في المحاور التالية :
  - ✓ طبيعة مادة التاريخ
  - ✓ تحديد الخصائص العمرية للطالبة المعلمة
  - ✓ المدخل التفاوضي وكيفية التخطيط للتدريس من خلال أبعاده .
- تحديد الموضوعات التاريخية والقضايا السياسية المناسبة المتضمنة في البرنامج المقدم لتنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم

التسامح : تم اختيار مجموعة من القضايا التاريخية التي كانت مثار جدل وهي قضايا تاريخية متنوعة تحتوى على العديد من المواقف التي تتطلب بناء تفسيرات تاريخية، وتم أعادة صياغة الموضوعات التاريخية في ضوء المدخل التفاوضي وقائمة مهارات التفكير التأملي ، وقائمة مهارات الحوار ، وقائمة قيم التسامح .

- تحديد الوسائل التعليمية والاستراتيجيات التدريسية المناسبة
- تحديد الأنشطة والمواد التعليمية المناسبة
- تحديد أساليب التقويم المناسبة
- عرض الإطار العام للبرنامج على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته للتطبيق وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء مقترحاتهم .

- **سادساً : للإجابة عن السؤال السادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر من أسئلة البحث تم :**

إعداد أدوات القياس وهي على النحو التالي :

- اختبار مهارات التفكير التأملي ، وتطبيقه على عينة استطلاعية ، ثم تحديد مدى ثباته وصدقه .
- بطاقة ملاحظة لبعض مهارات الحوار ، وتطبيقها على عينة استطلاعية ، ثم تحديد مدى ثباتها وصدقها .
- مقياس قيم التسامح وتطبيقه على عينة استطلاعية ، ثم تحديد مدى ثباته وصدقه .
- اختيار عينة الدراسة والتصميم التجريبي المستخدم .
- إجراء التطبيق القبلي لأدوات الدراسة .
- تطبيق التجربة ( تدريس البرنامج القائم على المدخل التفاوضي للطالبات المعلمات عينة البحث .
- إجراء التطبيق البعدي لأدوات القياس
- حصر نتائج التطبيق القبلي والبعدي
- رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها .

- **منهج البحث :استخدمت الباحثة مايلي:**

- المنهج الوصف التحليلي لإعداد الدراسة النظرية للبحث
- المنهج التجريبي لإجراء تجربة البحث .

- **أهمية البحث :**

تبرز أهمية هذا البحث فيما يسهم به لكل من :

**(أ) مخططي المناهج ومخططي برامج إعداد المعلم :**

- يلفت هذا البحث أنظار مخططي برامج إعداد معلم التاريخ إلى ضرورة تطوير مقررات التاريخ الجامعية لتنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى طلاب شعبة التاريخ بكليات التربية.

- تقدم الدراسة تصورا لتخطيط وتنفيذ منهج في التاريخ في ضوء المدخل التفاوضي والذي يمكن الاستفادة منه في تخطيط المناهج في مراحل دراسية مختلفة .
- تزويد مخططي مناهج التاريخ بقائمة لمهارات التفكير التأملي وقائمة لمهارات الحوار وقائمة لقيم التسامح يمكن الاسترشاد بهم أثناء تطوير المناهج .

**(ب) القائمين بالتدريس في كليات إعداد المعلم** :

- يلفت هذا البحث أنظار القائمين بالتدريس في كليات إعداد المعلم ضرورة تجريب أساليب وبرامج تدريسية تتواءم مع عقول المتعلمين وتستهدف تنمية مهارات التفكير والحوار لديهم .
- ضرورة تضمين مناهج التاريخ بكليات التربية الجانبين الأكاديمي والتربوي معا بما يسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالب المعلم ومن ثم بين طلابه في المستقبل .

**(ج) المتعلم** :

- تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالب المعلم قد يكون له أثر ايجابي على مستقبل حياتهم التعليمية سواء لتحقيق فهم أعمق للمحتوى أو استخدام المدخل التفاوضي عند تناول بعض الموضوعات التاريخية في التدريب الميداني أو فيما بعد التخرج،

**(د) الباحثين** :

- يلفت أنظار الباحثين إلى إعداد برامج مختلفة تبعا لتخصصاتهم في ضوء المدخل التفاوضي .
- تقديم مجموعة من المقترحات للبحوث التي تتناول التفكير التأملي ، ومهارات الحوار، وقيم التسامح والتي قد تفيد في البحث التربوي في وضع مجموعة من البحوث والدراسات التربوية في هذا المجال .

- **الإطار النظري للبحث** :

( المدخل التفاوضي وتنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح)

- **الأهداف البحثية للإطار النظري** :

يتناول الإطار النظري للبحث أربعة موضوعات رئيسة لكل منها هدف من وراء إعدادها وذلك على النحو التالي:

**الموضوع الأول :** ويتناول التفكير التأملي مفهومه ، أبعاده ، ومهارات التفكير التأملي من حيث التعريف والتصنيف وذلك للتعرف على طبيعة هذه المهارات والوقوف على تصنيفاتها المتعددة وعلاقتها بتدريس التاريخ ، ويهدف هذا الجزء من الإطار النظري إلى مساعدة الباحثة عند إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي .

**الموضوع الثاني :** ويتناول مهارات الحوار من حيث تعريفها ، وتصنيفها ،وعلاقتها بمادة التاريخ ، وقد هدفت الباحثة من وراء إعدادها لهذا الجزء تحديد مهارات

الحوار التي يمكن تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ والتي استندت إليها الباحثة عند إعدادها لقائمة الحوار.

**الموضوع الثالث:** ويتناول مفهوم قيم التسامح وقبول الأخر وعلاقتها بمادة التاريخ وذلك للتعرف على أبعاد قيم التسامح وقبول الأخر من أجل مساعدة الباحثة في إعداد قائمة بالقيم الفرعية لقيم التسامح .

**الموضوع الرابع :** ويتناول المدخل التفاوضي وذلك للتعرف على طبيعته والفلسفة التى يستند إليها ، وكيفية التخطيط للتدريس في ضوئه ، وقد استفادت الباحثة من هذا الجزء عند تحديدها لأسس بناء البرنامج .

وفيما يلي تفصيل لهذه الموضوعات :

- **التفكير التأملي** Reflective Thinking :

عرفه ( حمدان كشكو ، ٢٠٠٥، ٥٠) بأنه : نمط من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية ، ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث .

وعرف جون ديوى التفكير التأملي على أنه تبصر في الأعمال يؤدى إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج من خلال تقييم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تلك الإجراءات والقرارات (killion &todnem,1999,14) والنواتج.

وعرفه ( عبد القادر الشيخلي ، ٢٠٠١،٣٠) بأنه التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره .

ويرى كلاً من ( وليم عبيد ، وعزو عفانة ، ٢٠٠٢،٥٠) أن التفكير التأملى تفكير موجه ، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة ، وبمعنى أخر مجموعة معينة من الظروف التي نسميها بالمشكلة تتطلب مجموعة معينة من الاستجابات بغرض الوصول إلى حل المشكلات المختلفة .

كما ترى (صفاء الأعصر ، ١٩٩٨، ٥١) أن التفكير التأملي يجعل الأفراد أكثر قدرة على توجيه حياتهم وأقل انسياقا للآخرين ، ويغرس الثقة في نفوس الأفراد وفي قدراتهم على حل المشكلات ، ويجعلهم يتسمون بالتفتح العقلي والاستماع لأراء الآخرين والمفاضلة بينهما.

**لاحظت الباحثة من التعريفات السابقة للتفكير التأملي أنها اتفقت على مايلي :**

- التفكير التأملي موجه لأنه يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة لحل مشكلة معينة
- التفكير التأملي يتضمن تبصر في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج.
- التفكير التأملي يتضمن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليليه إلى عناصره.

- وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن التفكير التأملي نشاط عقلي هادف ، تقوم به الطالبات بغرض ملاحظة وتأمل الأحداث التاريخية ، والفحص الدقيق للمعلومات وتحليلها للوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة لاتخاذ القرارات المناسبة ، وذلك أثناء دراستهن لموضوعات البرنامج ،ويقاس باختبار التفكير التأملي المعد لذلك.

- **أهمية التفكير التأملي** :

تأتي أهمية التفكير التأملي من خلال إدراك فوائده والتي تتلخص في مساعدة المتعلمين على :

- التفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة.
- ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة .
- تطبيق استراتيجيات جديدة في المواقف غير المألوفة .
- مساعدة المتعلم على تحليل الموضوعات المختلفة وتقييمها .
- تنمية الشعور الذاتي والوعي النفسي لدى المتعلمين .
- تنمية القدرة على اتخاذ القرار ، والاتصال بكافة أنواعه .
- مساعدة المتعلم على التفكير الجيد ،وتنمية الإحساس بالمسئولية لديه (فاطمة عبد الوهاب ، ٢٠٠٥، ١٧٨).

ومع هذه الأهمية للتفكير التأملي إلا أنه يلاحظ وجود ضعف في استخدام التفكير التأملي عند معظم المتعلمين سواء في مجال التعليم المدرسي أو الجامعي ، وقد أصبحت الحاجة ملحة للاهتمام به وتنميته .(محمد سليمان ، ٢٠٠٥، ٣٤)

- **أبعاد التفكير التأملي ومستوياته** :

أبعاد التفكير التأملي كما يلي : (West,1996,190)حدد ويست

- تحديد هدف المؤلف من النص
- تحديد الأسباب والأدلة المنطقية التي ساقها المؤلف
- تحديد الأساليب اللغوية الغامضة في النص
- تحديد الادعاءات والمتناقضات
- تحديد الافتراضات الوصفية .
- تقييم الاستدلالات المنطقية والإحصائية
- تحديد المعلومات المحذوفة أو الناقصة
- تقديم قيم الفرد بطريقة صحيحة .
- وضع تصنيفا للتفكير التأملى اشتمل على أربعة مستويات هى : ( Kember& Others,1999 , 18-30)

١-**العمل التلقائى الاعتيادى** Habit Action :

وهو العمل الذي تعلمه الفرد سابقا، ومن خلال الاستخدام المتكرر يصبح نشاطا يؤدى تلقائيا.

٢-**الفهم** Understanding Reflection :

ويُطلق عليه العمل التفكيرى حيث يستفيد المتعلم من المعرفة الموجودة دون محاولة تقييم تلك المعرفة .

٣-**التأمل** Reflection :

وهو التفكير الذي يتضمن الانتقاد للافتراضات المتعلقة بالمحتوى أو عملية حل المشكلات .

٤-**التأمل الناقد** Critical Reflection :

ويتطلب هذا المستوى مراجعة جادة للافتراضات السابقة من الوعي واللاوعي السابق للتعلم ونتائجه ، وفيه يدرك المتعلم لماذا بفكر ويشعر ويعمل بالطريقة التي يعمل بها .( ملاك محمد ، ٢٠٠٩، ١٠٦)

- **مهارات التفكير التأملي** :

مهارات التفكير بأنها مجموعة من العمليات (Wilson,2003,122 ) عرف ويلسون العقلية التي يقوم بها المتعلم من أجل جمع المعلومات وتخزينها في عقله وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول للاستنتاجات وصنع القرارات. .

وعرفها ( فتحي عبد الرحمن ، ١٩٩٩، ١٦) بأنها عبارة عن عمليات عقلية مخطط لها ومقصودة نستخدمها بغرض معالجة المعلومات مثل مهارات (تحديد المشكلة ، إيجاد الإفتراضات غير المذكورة في النص ، تقييم قوة الدليل أو الإدعاء ).

ويتضمن التفكير التأملي العديد من المهارات التي يمكن إكسابها للمتعلمين وتدريبهم فيما يلي (Langer & Colton ,1994,3) عليها وقد حددها لانجر وكولتون :

- التعرف على طبيعة وأبعاد المشكلة .
- التعرف على الأخطاء في إجراءات حل المشكلة .
- إعادة صياغة المشكلة
- تنظيم المشكلة
- إيجاد حلول بديلة للمشكلة
- لتجربة الفعلية للحلول المقترحة
- اتخاذ قرارات تأملية
- تقديم المخرجات النهائية .

مهارات التفكير التأملي فيما يلي: (Halton& Smith, 1995,36) كما حدد هالتون وسميث

- وصف حدث أو موقف معين .
- تحديد الأسباب الممكنة لحدوث الموقف .
- تفسير كافة البيانات المتوفرة .
- تحديد أسباب اتخاذ قرار ما .

كما حدد ( مجدي عزيز ، ٢٠٠٥، ٤٤٦) بعض المهارات التي يتضمنها التفكير التأملي وهي :

- القدرة على تحديد المشكلة
- القدرة على تحليل عناصر الموقف
- القدرة على تحديد الأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة
- القدرة على تكوين فروض محددة لحل المشكلة ، واختبار كل فرض في ضوء المعايير المقبولة في مجال حل المشكلة .
- القدرة على تنظيم النتائج التي يمكن التوصل إليها بطريقة الاستفادة منها للتوصل إلى حل للمشكلة .

وتبنت دراسة ( عاطف محمد سعيد ، ٢٠٠٧، ١٥٠) مجموعة من مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ وهي :

- تحديد المشكلة أو الموقف.
- وصف الحدث أو الموقف.
- تحديد الأسباب الممكنة لحدوث الموقف أو الحدث.
- تفسير البيانات.
- تحديد أسباب اتخاذ القرار .
- وحدد ( عبد العزيز جميل ،٥٢،٢٠١٠) مهارات التفكير التأملي في خمس مهارات هي:
  - ✓ الرؤية البصرية
  - ✓ الكشف عن المغالطات
  - ✓ إعطاء تفسيرات مقنعة
  - ✓ الوصول إلى الاستنتاجات
  - ✓ وضع حلول مقترحة

كما حدد ( عباس راغب ، ٢٠١٢، ١١١) مهارات التفكير التأملي فيما يلي:

- الشعور بالمشكلة وأنها بحاجة إلى حل
- تحديد المشكلة موضوع البحث ، والتمييز بين المعلومات المتعلقة بها والأسباب ذات العلاقة ، كذلك التمييز بين الحقائق والتأكد من صحتها .
- التأكد من صدق المعلومات ، والتعرف على المغالطات .
- وضع تفسيرات للبيانات ومحاولة تحليلها إلى عناصرها وأجزائها الرئيسة .
- وضع فروض واقتراح حلول واقعية للمشكلة بعد التحري والمراجعة والتفكير المتأمل والعمل على تخمين الإجابات الصحيحة ، واختبار صحتها واستنباط الحلول .

مما سبق يتضح مايلي :

- يتضمن التفكير التأملي العديد من المهارات المتنوعة تختلف باختلاف المرحلة التعليمية .
- وجود تباين في أراء الباحثين حول مهارات التفكير التأملي .

وفي ضوء ما سبق استطاعت الباحثة تحديد مهارات التفكير التأملي فيما يلي :

**١-الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل)** Reflection and observation :
هي القدرة على وصف الأحداث والشخصيات التاريخية وتحديد خصائصها من خلال عرض جوانب الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يوضح مكوناته ، بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا .

**٢-التحليل** Analyzing :
القدرة على فحص النص التاريخي فحصاً دقيقاً ، ثم تجزئته إلى أفكار رئيسة وفرعية ، واكتشاف العلاقات الغير مباشرة في النص واستخراج المفاهيم التاريخية .

**٣- الكشف عن المتناقضات** :
وهي القدرة على تحديد العلاقات غير المنطقية أو غير الصحيحة في الموضوع.

**٤-الوصول إلى الاستنتاجات** Skills to draw conclusions: :
وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع وذلك من خلال الفحص الدقيق في كل ما يُعرض من متشابهات في الموقف التعليمي .

**٥-مهارة اتخاذ القرار** Identify the causes of particular decision :
وهي القدرة على تحديد الأسباب الحقيقية والمعلنة لاتخاذ قرار تاريخي معين وتحديد الآثار المترتبة على القرار وذلك بناء على معطيات معينة.

- **علاقة التاريخ بالتفكير التأملي** :

يلعب التاريخ دورا بارزا في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين فالتاريخ لا يقف عند مجرد تسجيل أحداث الماضي ، وإنما يحاول تفسير التطور الذي طرأ على حياة الأمم والمجتمعات ،ويرى ( هيوم اتكن ، ١٩٨٢، ١١) أن الهدف من دراسة التاريخ ليس مجرد الوقوف على الأحداث التاريخية على النحو الذي وقعت فيه ، ولكن لابد من فهم هذه الأحداث والكشف عن أوجه الارتباط والاختلاف بينها ، وتحديد الصلة بين الأحداث مما يتطلب البحث عن المادة التاريخية وجمعها وتحليلها وترتيبها ونقدها مما يتطلب إعمال العقل والفكر والتأمل .

وتعتبر مادة التاريخ بحكم طبيعتها من أكثر المواد التصاقاً بالفرد والمجتمع ولهذا تعتبر مجالا خصبا لتنمية التفكير التأملي بحكم ما يحدث من تغييرات ومشكلات في حياة المجتمعات ، ولهذا نجد من أهم أهداف تدريس التاريخ تنمية التفكير لدى المتعلمين .

ويرى كل من (New man ,1990& Onoska,1990) أن تدريس التاريخ ينبغي أن يركز على مهارات التفكير العليا ، وهذا يتطلب تفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها بهدف إيجاد حل لمشكلة لايمكن حلها بواسطة سرد المعلومات السابقة ، وإنما بتدريب الطلاب على الاستخدام السليم للعقل والتفكير التأملي .( عاطف محمد ، ٢٠٠٧، ١٤٧)

ويؤكد ( على كايد ، حسن محمد ، ٢٠٠١، ١٢٢)إلى أن أهمية مهارات التفكير تنبع من المكانة التي أصبح يحتلها التفكير كأحد الأهداف التربوية لجميع المواد الدراسية ، وفي مقدمتها التاريخ ، فالفهم الجيد للتاريخ يتطلب مشاركة الطلاب في التفكير في الموضوعات التاريخية عن طريق إثارة الأسئلة وتأمل الأحداث التاريخية ، والمقارنة بين وجهات النظر المتعددة .

ويؤكد بولارد (pollard,2003,5 ) إلى عدد من الأمور التي ينبغي توافرها في أي مقرر دراسي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب وهي:

- عرض المعلومات في صورة مشكلات ، وإشراك الطلاب في التفكير ووضع الخطط .
- إتاحة الفرصة للطلاب لتفسير كافة المعلومات والبيانات المعطاة ، والقيام بتخمينات معقولة ، بهدف الوصول إلى استنتاجات ملائمة .
- تنظيم عناصر المحتوى ( مفاهيم ، حقائق ، تعميمات ، معلومات ، مهارات ، أنشطة )بصورة تساعد المتعلم على توظيفها في حياته داخل وخارج المؤسسة التعليمية .
- إعطاء الطالب الوقت الكافي لتأمل الموقف الذي أمامه ، وتحليله وتفسيره بهدف تحديد أبعاده .

ونظراً لأهمية التفكير التأملي فقد أجريت العديد من البحوث والدراسات لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب ومنها مايلي :

**١- دراسة جمال عبد الناصر أبو نخل( ٢٠١٠)**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى منهج التربية الإسلامية ومدى اكتساب الطلاب لها،واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٢٦ ) طالبا من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظات غزة ،ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث أدوات للدراسة وهي اختبار مهارات التفكير التأملي الموجودة في منهاج التربية الإسلامية،واستبانه للمعلمين للحكم على مدى تضمن محتوى المنهاج لمهارات التفكير التأملي ،وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الطالبات.

**٢- دراسة عاطف سعيد ( ٢٠٠٧) :**

أجريت الدراسة بهدف التعرف على أثر استخدام نموذج التدريس الموسع على تنمية التحصيل و التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وأعد الباحث أدوات الدراسة ( اختبار تحصيلي – واختبار مهارات التفكير التأملي ) وتكونت عينة البحث من مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام النموذج المقترح ، بنما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، وأسفرت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التطبيق البعدى لأدوات البحث .

**٣-دراسة غازى طاشمان وآخرون** (٢٠١٢) :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة ، والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي في مبحث الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين في جامعة الإسراء بالأردن ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالب وطالبة ، وتم تقسيم الطلاب إلى ثلاثة مجموعات الأولى تم التدريس لهم باستخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة وعددهم ( ٤٢) والمجموعة الثانية تم التدريس لهم باستخدام الخرائط المفاهيمية وعددهم ( ٣٧) والمجموعة الثالثة وعددهم (٤٢) تم التدريس لهم باستخدام الطريقة الاعتيادية ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين إستراتيجية الذكاءات المتعددة من جهة وبين كل من إستراتيجية الخرائط المفاهيمية والطريقة الاعتيادية من جهة أخرى في التطبيق البعدى لاختبار التفكير التأملي لصالح إستراتيجية الذكاءات المتعددة .

**٤- دراسة ليم** Lim (٢٠٠٣) :

هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين كإستراتيجية لتسهيل التأمل في البرنامج التربوي لمعلمي الحضانة في هونغ كونج، وقد كانت المقابلات على عينة عشوائية من المشاركين في الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الإستراتيجية ساهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين مجموعة الدراسة .

**٤- دراسة** Lee hea – Iin (٢٠٠٦) :

أجريت الدراسة بهدف تحديد بعض المعايير.لتقويم التفكير التأملي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية ، وكيفية تطوير مهارات التفكير التأملي لديهم ، وعرضت الدراسة تصورا مقترحا لتطوير أداء معلمي الدراسات الاجتماعية ، وعرضت تأملات المعلمين وأرائهم حول محتوى مادة الدراسات الاجتماعية من ناحية ( شكل المحتوى ، مضمونه ، عمقه ) وكيفية دمج مهارات التفكير التأملي في مناهج الدراسات الاجتماعية .

**٥-دراسة** Others & Song (٢٠٠٥) :

استهدفت الدراسة التعرف على العوامل .المؤثرة في التفكير التأملي من وجهة نظر طلاب المرحلة المتوسطة ، واستخدمت الدراسة استبانه تناولت ثلاثة محاور ( بيئة التعلم ، استراتيجيات التدريس ، السقالات التعليمية ) وأشارت النتائج أن بيئة التعلم هي أكثر العوامل إثارة للتفكير التأملي .

وبالاطلاع على الدراسات السابقة يُلاحظ مايلي :

- يمكن تنمية مهارات التفكير التأملي في مراحل دراسية وعمرية مختلفة .
- يمكن تنمية مهارات التفكير التأملي باستخدام برامج ، ونماذج ، واستراتيجيات تدريس متنوعة ، وجميعها كانت فعالة .

- أوصت معظم الدراسات بضرورة تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال أساليب مختلفة وفقاً لهدف كل دراسة ، ولكن في حدود علم الباحثة لاتوجد دراسة قامت ببناء برنامج قائم على المدخل التفاوضي لتنمية مهارات الحوار والتفكير التأملي وقيم التسامح وقبول الأخر لدى الطالبات المعلمات ، وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية .

وقد استفادت الباحثة من دراسات هذا الجانب ، في وضع قائمة مهارات التفكير التأملي ، وكذلك إعداد اختبار التفكير التأملي .

- **الحوار مفهومه وأهميته ومهاراته** :

عرف جون ديوى الحوار بأنه عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر لكى تعم الخبرة وتصبح مشاعاً بينهما ، ويترتب على ذلك تعديل المفاهيم والتصورات السابقة للأطراف . (محمد صبري ، ١٩٩٦، ١١)

وفي العملية التعليمية يُنظر للحوار على أنه وسيلة فاعلة للاتصال بين الأطراف المشتركة في المواقف التعليمية سواء أكان هذا الاتصال والتحاور بين المعلم والتلاميذ أم بين التلاميذ وبعضهم . (بثينة محمود ، ١٩٩٦، ٨٣)

فالحوار هو موقف يبدأ بطرح قضية معينة أو موضوع ما غير واضح ، مما يتطلب من كل شخص مشارك في الموقف عرض وجهة نظره مع تقديم الأدلة المنطقية التي يعتقد أنها تدعم وجهة نظره ، مما يساعد في النهاية على وضوح الأفكار واستجلاء المفاهيم الغامضة وتحقيق التفاهم المشترك ونبذ التصادم والتعارض .

- **الأسس التربوية للحوار الناجح** :

لكي ينجح الحوار في تحقيق أهدافه ، ينبغي توافر مجموعة من الأسس والمقومات التربوية هي :

**١-القدوة الحسنة** :

يتأثر الطالب بما يشاهده من معلمه من سلوكيات وقد يدفعه الإعجاب بشخصية المعلم إلى محاكاته وتقليده ، ولهذا إذا أراد المعلم أن يدرب طلابه على الحوار أن يكون هو في حد ذاته شخصية حوارية يمتلك آداب الحوار ومهاراته . ( Fritz,Paul,1994,10)

**٢- التدريب والممارسة** :

وذلك من خلال خلق مواقف تدريسية تتيح للطالب إمكانية الكلام وتبادل الآراء .( على مدكور ، ١٩٩٣، ٣٤)

**٣-الاستعداد الشخصي للحوار** :

ويتمثل في القراءة وزيادة الحصيلة المعرفية والعلمية.

**٤- تحقيق الحرية والديمقراطية في الحوار** :

من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن ذاته بلا تهديد أو نقد من جانب المعلم .

- **أهمية الحوار** :

يعتبر الحوار من أهم الأهداف التي تسعى المناهج الدراسية بصفة عامة والتاريخ بصفه خاصة إلى تحقيقها في سلوك المتعلمين لما لها من أهمية تتمثل في :

- غرس الثقة في نفس الطالب من خلال اعتماده على نفسه في الحصول على المعلومات والمعارف .
- تساعد في تمكن الطلاب من الموضوعات والقضايا التاريخية والربط بين الأحداث المعاصرة واكتشاف العلاقات بينها .
- ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب . (خالد المغامسي ، ٢٠٠٥، ٢٨٥ )
- إكساب الطلاب مجالات اللياقة الاجتماعية في التحدث كآداب الحديث والسيطرة على الصوت واتخاذ الهيئة المناسبة عند الحديث .
- يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب لما يتطلبه من فهم وتحليل وتقويم واستنتاج وتركيب الأفكار .
- يكسب الطالب منهجية التفكير العقلاني ، مما يجعله لايقبل الأحكام المسبقة والآراء المتسرعة من خلال التدريب على الاستنتاج المنطقي . ( بثينة محمود ،١٩٩٦، ٨٦)

- **مهارات الحوار** :

يعرف ( حسن شحاتة ، وزينب النجار ، ٢٠٠٣، ٣٠٢) المهارة بأنها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول .

وعلى ذلك فإن مهارات الحوار هي مجموعة من القدرات التي تمكن المحاور من أداء حواره بتمكن وبكفاءة عالية .

وتتضح أهم مهارات الحوار فيما يلي :

- اختيار الموضوع المناسب وتحديد الغرض منه : وتتضمن هذه المهارة مايلي:
  - ✓ أن يكون الموضوع له علاقة باهتمامات وحاجات المشاركين في الحوار .
  - ✓ تحديد الهدف العام والخاص للحوار تحديدا دقيقا
  - ✓ أن يكون الموضوع واقعيا
- اختيار أليه واضحة تنظم وتضبط سير الحوار وتتضمن مايلي :
  - ✓ تحديد نقاط الاختلاف بين المتحاورين بدقة .
  - ✓ تحديد ترتيب وتسلسل المشاركين في الحديث وفق أسس معينة .
  - ✓ تحديد المدة الزمنية الكافية للمحاور ، وكذلك لأجزاء الموضوع .
- اختيار طبقة الصوت المناسبة لمضمون الكلام . (منى اللبودي ، ٢٠٠٢، ١١٧- ١٢٤)
- أن يحسن اختيار الطرق التي تؤدي إلى فهم ما يقول وتتضمن مايلي:
  - ✓ ضوح الألفاظ
  - ✓ ترابط الأفكار
  - ✓ التأني في الكلام
- الاستماع وحسن الإنصات للحوار . (محمد ديماس ، ٢٠٠٠، ١٩٤)

- أن تكون المعلومات والحجج التي يطرحها مبنية على دليل عقلي وليس على أراء شخصية وتتضمن هذه المهارة مايلي :
  - ✓ التحضير لموضوع الحوار
  - ✓ عرض الحجج في الوقت المناسب
  - ✓ وجود أكثر من دليل لإثبات صحة الرأي
  - ✓ عدم التمسك بحجة أثبت الحوار عدم صحتها .
- القدرة على جعل الحوار مترابط وغير مقطوع وتتطلب هذه المهارة مايلي :
  - ✓ الترتيب المنطقي لعناصر الحوار.
  - ✓ تحديد العلاقات الموجودة بين عناوين الحوار
  - ✓ التعليق السليم على مايُقال لتحقيق التغذية الراجعة
  - ✓ عدم الخوض في الأحاديث الجانبية التي تقطع الحوار ( فهد العبودي ،٢٠٠٥، ٤٤)
- أن يُشعر المحاور الأطراف المشاركة في الحوار بما لديه من سعة إطلاع وثقافة عالية من خلال مايلي :
  - ✓ أن يستشهد بأكثر من مرجع
  - ✓ أن يستخدم أدلة وبراهين حديثة ومتعددة
- أن يجيد تلخيص ما يريد أن يوصله للآخرين قبل نهاية الحوار
- أن يحسن اختيار النهاية الجيدة للحوار وهذه المهارة تتطلب مايلي:
  - ✓ مصافحة محاوره مهما كانت درجة الاختلاف معه
  - ✓ عدم الخروج من الحوار قبل نهايته
  - ✓ أن يبدى رغبة في المشاركة مستقبلا في الحوار . (طارق الحبيب ، ٢٠٠٣، ٢٣)

وقد استفادت الباحثة مما سبق في إعداد قائمة مهارات الحوار اللازمة للطالبة المعلمة ، وكذلك عن إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات الحوار الواجب توافرها لدى الطالبة المعلمة شعبة التاريخ .

- **العلاقة بين التاريخ ومهارات الحوار** :

تساعد دراسة التاريخ على تدريب المتعلمين على إتباع منهج المؤرخين عند معالجتهم للأحداث التاريخية ، من أجل الاستفادة من الدروس والتجارب السابقة ومن ثم تكتمل صورة الاتصال بين الماضي والحاضر ، والاستفادة من التاريخ في بناء المتعلم عقليا ووجدانيا ، ومن هنا كانت تنمية قدرة المتعلم على التفكير السليم وإكسابه القدرة على التحليل والمقارنة والنقد والاستنتاج من أهم أهداف تدريس التاريخ .

وتعتمد مادة التاريخ في جوهرها على مشكلات وقضايا جدلية ، حيث أن ما تتضمنه من قضايا تاريخية جدلية تحتاج باستمرار إلى عقول تفكر وأراء تطرح طالما لم يتم التوصل إلى الحل الحاسم ، بل كثيرا ما يثار مشكلات وقضايا من واقع كان يتصور أنه أصبح ثابتا ، ومن هنا نجد أن التفسيرات الجديدة للقضايا كثيرا ما تثير الحوار من جديد .

ولذلك فإن تدريس التاريخ وتعلمه ينبغي ألا ينحصر في تقديم وجهة نظر واحدة فقط حول الحدث التاريخي ، بل لابد من عرض جميع وجهات النظر الأخرى التي تناولت الحدث التاريخي ، وذلك لأن الحياة البشرية وما يعتريها من تفاعلات وأحداث بطبيعتها متعددة الزوايا والأبعاد ، وهي جملة من التفاعلات التي تدفع الأفراد إلى هذا الاتجاه أو ذاك ، وفقا لمراتب ومستويات التفاعل بين جملة المتغيرات التي تشمل الإنسان والبيئة معا( السعيد الجندي ، ٢٠١٠ ،٧٣) مما يتطلب إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لعرض وجهات النظر المختلفة والآراء المتباينة وتناولها بالنقد والتحليل وهذا يتطلب ضرورة إكساب المتعلمين مهارات الحوار لتحقيق أهداف تدريس التاريخ .

ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة مهارات الحوار، واستفادت منها الباحثة مايلي :

- دراسة ريم أحمد (٢٠٠٤) : استهدفت الدراسة إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى طالبات الإعلام في ضوء مدخل التواصل اللغوي
- دراسة خالد محمد ( ٢٠٠٥) : استهدفت الدراسة التعرف على الحوار ومهاراته وتطبيقاته في التربية الإسلامية، وقام الباحث باستخدام المدخل الوصفي التحليلي وذلك لدراسة الحوار ومعرفة أدابة ، وأوصت الدراسة بضرورة دراسة الحوارات التي وردت في القرآن والسنة ، وضرورة تنمية مهارات الحوار لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية ومن خلال المناهج الدراسية المختلفة .
- دراسة السعيد الجندي ( ٢٠١٠) : استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام التاريخ الشفهي في تنمية مهارات الحوار والوعي ببعض المفاهيم والقضايا السياسية المعاصرة لدى الطلاب المعلمين تخصص تاريخ بكلية التربية جامعة بنها وعددهم ( ٣٤) طالبا وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا دالة إحصائيا بين نتائج العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدى مما يدل على أن استخدام التاريخ الشفهي في تناول الموضوعات التاريخية كان له تأثير كبير في تنمية مهارات الحوار لدى الطلاب المعلمين .
- دراسة كيهى Kehe (٢٠٠٢) : هدفت الدراسة إلى تصميم بعض الأنشطة لتكون أداة ممتعة ومشجعة للتلاميذ على التعامل مع الآخرين ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتخطيط بعض الأنشطة القائمة على استراتيجية الحوار وتحتوى كل منها على ( مقدمة المعلم ، تدريب مقدم للطلاب ، تدريبات جماعية للطلاب على مهارات الحوار) وأشارت النتائج أن الأنشطة المصاحبة للتفاعل اللفظي تستطيع أن تساعد في نمو مهارات الحوار لدى الطلاب .
- دراسة بيث Beth (٢٠٠٣) : أجريت الدراسة بهدف التعرف على أثر استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ على تنمية العديد من المهارات ومنها مهارات الحوار لدى المتعلمين ، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية استخدام التاريخ الشفهي في تدريس التاريخ .

**باستقراء الدراسات السابقة لاحظت الباحثة مايلي :**

- اهتمت بعض الدراسات بتنمية مهارات الحوار بصفه عامة مثل دراسة (ريم أحمد ، ٢٠٠٤) ودراسة ( السعيد الجندي ، ٢٠١٠) بينما اهتمت بعض الدراسات بآداب الحوار مثل دراسة ( خالد محمد ، ٢٠٠٥)

- تناولت بعض الدراسات دور الأنشطة في تنمية مهارات الحوار وآدابه مثل دراسة (كيهي ،٢٠٠٢) .
- استخدام برامج قائمة على مداخل واستراتيجيات تدريس حديثة بهدف تنمية مهارات الحوار لدى المتعلمين غالبا ما تكون نتائجها ايجابية ، مثل دراسة ( ريم أحمد ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (بيث،٢٠٠٣) مما يشجع على بناء برنامج قائم على المدخل التفاوضي لتنمية مهارات الحوار لدى الطالبات المعلمات .
- الاهتمام بتنمية مهارات الحوار لدى الطلاب المعلمين أمر ضروري كما أوصت دراسة ( السعيد الجندي ، ٢٠١٠) .
- أنه لم توجد دراسة في حدود علم الباحثة – هدفت إلى بناء برنامج قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات الحوار لدى الطالبات المعلمات وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية .

- **قيم التسامح وعلاقتها بتدريس التاريخ** :
- **مفهوم قيم التسامح** :

يُعرف بأنه قابلية الفرد للتطبيق العملي لمعنى الالتزام واحترام معتقدات الآخرين وعاداتهم ومشاعرهم بغض النظر عن ألوانهم وانتماءاتهم الدينية أو العرقية أو المذهبية أوخلفياتهم الاجتماعية.( رشدي أحمد طعيمة ، محمد عبد الرءوف الشيخ ، ٢٠٠٧، ١٩)

وعرفه ( أشرف عبد الوهاب ، ٢٠٠٥، ٧٨) بأنه: التحكم في النفس عمدا في مواجهة الشئ الذي يكرهه الفرد ، وفي مواجهة التهديدات ، وموضوعات الخلاف ، وهو ما يعنى وجود اتجاه سلبي نحو هذه الأشياء ، ويكون ذلك غالبا من أجل الحفاظ على الجماعة السياسية أو الاجتماعية أو لزيادة التجانس داخل هذه الجماعة .

ويعرفها ( Konchok,2004,34) بأنها مجموعة المبادئ المتعلقة بإيمان الفرد بتعدد الآراء واختلاف الأفكار تتكون لديه من خلال تفاعله في المواقف مع الآخرين ممن يختلف معهم سواء في العقيدة أوالإنتماء الفكري .

مما سبق ترى الباحثة أن التسامح ليس تساهلا أو تنازلا ، بل هو اتجاه إيجابي يدعمه الإقرار بحقوق الإنسان والحريات الأساسية للآخرين ، وممارسة الفرد سلوكيات تجعله قادرا على العيش مع الآخرين في سلام ، ويتطلب ذلك من الفرد احترام أفكارهم التي قد يختلف معها ، والاعتراف بحقهم في ممارسة كافة حقوقهم في المجتمع .

وتعرف الباحثة قيم التسامح بأنها : مجموعة الأفكار والمبادئ والأحكام التي توجه سلوك الفرد ( المتعلم ) نحو العفو عمن يسئ إليه، و احترام تعدد الآراء ، وتباين الأفكار وحق الآخرين في حرية التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم ، وقبول وتقدير تنوعهم على الرغم من اختلافه معهم .

- **أبعاد التسامح** :

يتضمن التسامح العديد من الأبعاد وستعتمد الباحثة بشكل أساسي في تناولها لهذه الأبعاد على مبادئ إعلان اليونسكو وتتضح هذه الأبعاد فيما يلي :

- الأبعاد التربوية : إن السياسات والبرامج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية ، بدءاً من رياض الأطفال حتى الجامعة ، بحاجة ماسة إلى تضمينها برامجا تعزز من التضامن والتفاهم والتسامح بين الأفراد .
- تقول إحدى فقرات إعلان المبادئ بشأن التسامح بخصوص فقرة التعليم والتربية :
- إن التعليم في مجال التسامح يجب أن يستهدف مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم ، ومساعدة النشء على تنمية قدراتهم على استقلال الرأي والتفكير النقدي والتفكير الأخلاقي ."
- واهتمت المنظمات العالمية بمساندة ودعم وتنفيذ البرامج التعليمية التي تركز على حقوق الإنسان وتنمية قيم التسامح ونبذ العنف ، وهذا يعنى بطبيعة الحال الاهتمام بموضوع إعداد المعلمين وتحسين أدائهم في هذا المجال، من أجل تنشئة أفراد منفتحين على ثقافات الآخرين ، وقادرين على درء الصراعات والنزاعات .( عبد الحميد حسن ، ٢٠٠٥،٧٦)
- الأبعاد النفسية : تمثل الأبعاد النفسية لثقافة التسامح الملاذ الذي تنطلق منه التطبيقات التربوية والاجتماعية لكونها تمثل الاستعداد النفسي للفرد في تقبل هذه الثقافة وبالتالي الإيمان الكامل بها وتسخير كل الطاقات لتحقيقها . وتتشكل قيم الفرد في السنين الأولى من عمره وتتحول هذه القيم عبر مراحل النمو إلى منظومات عقلية راسخة يصعب زعزعتها في المستقبل ( جون دكت ، ٢٠٠٠، ١٥٥) فإذا تعلم منذ الصغر التحيز لفكرة معينة دون غيرها ، وعدم إعطائه فرصة للحوار والتعبير عن رأيه ، فسوف ينشأ الطفل ويكبر ليكون أسيرا لمجموعة من الأفكار الأحادية الراسخة في عقله متبنيا إياها كما هي دون نقد أو تفكير في مصادرها ، ومن هنا يبدأ التطرف الذي يمهد لثقافة العنف و اللاتسامح.
- الأبعاد الاجتماعية : يعاني العالم اليوم من تصاعد حدة عدم التسامح والصراعات ، وربما يرجع ذلك إلى المبالغة في النظرة المادية للعالم ، حيث الاقتصاد المبني على أسس التنافس وتحقيق الأرباح على حساب الجوانب الروحية أدى بشكل كبير في تعظيم مبادئ اللاتسامح .
(United Information Leaflets,2000)
- لذلك فنحن اليوم بحاجة ماسة إلى أن تتعاون جميع مؤسسات المجتمع (الأسرة ، المدارس ، الجامعات ، وسائل الإعلام .....الخ) لنشر ثقافة الحوار والنقاش بهدف نشر قيم التسامح وتوضيح مخاطر اللامبالاة تجاه ظهور التكوينات والإيديولوجيات غير المتسامحة .

- **خصائص قيم التسامح** :

- تتطلب عملية غرس قيم التسامح لدى الأفراد ، وجود حدود للتسامح ، مما يستوجب تحديد معايير وحدود التسامح ، ومناقشة معايير القبول أو الرفض التي يقبل بها الأفراد أو التيارات الاجتماعية والسياسية السائدة بالمجتمع .
- تستلزم تنمية قيم التسامح توافر القبول الايجابي بين الأطراف المختلفين في الرأي
- تُبنى قيم التسامح على حرية التفكير والاعتقاد .

- يتطلب نمو قيم التسامح إتاحة الفرصة لكل فرد التعبير بحرية عن فكره دون أن يفرضه على الآخرين .( محمد جياد ، ٢٠١٢، ٥٢٥)
- يستدل عليها من السلوك الظاهر في المواقف السلوكية التي يختلف فيها الفرد مع الآخرين .
- يسهل تنميتها لدى المتعلمين ، وخاصة في المراحل العمرية المبكرة .
- يكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع من يختلف معه في المجتمع ، وبالتالي فهى توجه سلوك الفرد نحو التفاعل الايجابي مع الآخرين .
- تتناسب وطبيعة أي محتوى دراسي ، ولايقتصر تنميتها على محتوى دراسي بعينه ( إلهام عبد الحميد، ٢٠٠٦، ٣٣)

- **تصنيف قيم التسامح** :

هناك عدة تصنيفات لقيم التسامح التي يجب إكسابها للمتعلمين ، منها تصنيف قيم التسامح إلى خمسة تصنيفات هي :

- قيم التسامح الديني وتشمل حرية ممارسة الشعائر الدينية ، والتخلي عن التعصب الديني والمذهبي والتمييز العنصري .( أمين الريحاني ، ٤١)
- قيم التسامح الثقافي : وتشمل تقدير الفنون بمختلف أنواعها وأشكالها ، واحترام ثقافة المجتمعات المختلفة .
- قيم التسامح الاجتماعي : وتشمل العيش مع الآخرين بسلام ، وتقبل أفكارهم واحترام النظم الاجتماعية ، والعادات والتقاليد ، والحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة .( أشرف عبد الوهاب ،٢٠٠٤، ٢٧)
- قيم التسامح الفكري : وتشمل عدم التعصب للأفكار الشخصية ، واحترام آداب الحوار والتخاطب، مع الحق في الإبداع والاجتهاد .
- قيم التسامح السياسي : وتشمل الاستعداد لتقبل أفكار يعارضها الفرد ، والإقرار لها ولأصحابها بحقهم في ممارسة كافة حقوقهم السياسية والمدنية والاهتمام بتطبيق مبادئ الديمقراطية وضمان الحريات السياسية .

(Shamir,1991.1019)

وصنفت (فوزية محمود ،حنان محمد ، ٢٠١١، ٢٣٥) قيم التسامح إلى قسمين :

- قيم التسامح مع الذات ، وشملت : التسامح مع الذات في مواقف الفشل ، تحمل الأعباء ، تحمل أذى الآخرين .
- قيم التسامح مع الآخرين وشملت : تقبل الفرد الاختلاف بينه وبين أقرانه مهما كان اختلاف سواء من حيث الشكل أو النوع أوالدين .

وفي ضوء التصنيفات السابقة صنفت الباحثة قيم التسامح إلى أربعة أبعاد :

أولا : قيم التسامح الديني ومن أمثلتها:التعايش بين الأديان واحترام حرية التعبير، والانفتاح الفكري باتجاه أصحاب الديانات الأخرى ، حق ممارسة الشعائر الدينية ،نبذ التعصب والكراهية والعنصرية

ثانياً : قيم التسامح الثقافي ومن أمثلتها : الانفتاح العقلي ، الإقرار بحق الاختلاف ، الحرية العقلية، عدم معاداة الأشخاص والجماعات لدواعي الاختلاف الفكري والثقافي والحضاري، آداب الحوار، نبذ العنف والتعصب.

ثالثاً: قيم التسامح الاجتماعي وهي تلك القيم المرتبطة بتعامل الفرد مع مجتمعه سواء كانوا أفرادا أومؤسسات ومن أمثلتها:قبول الأخر ، التعاون ، الاحترام المتبادل ، التكافل ، الإصغاء للآخرين .

رابعاً : قيم التسامح السياسي ومن أمثلتها : المشاركة السياسية ، احترام التعدد والتنوع السياسي، حماية حقوق الإنسان ، الاعتراف بحق الأخر سواء أكان أقلية أو أكثرية في العمل والتنظيم والترويج لفكره السياسي

- **كيفية إكساب المتعلمين قيم التسامح** :

تستطيع المؤسسات التربوية إكساب المتعلمين قيم التسامح وقبول الأخر من خلال مايلي :

- توعية الطلاب بأهمية قيم التسامح وقبول الأخر من خلال المقررات الدراسية والأنشطة اللاصفية المختلفة .
- توعية الطلاب بخطورة التعصب على الفرد والمجتمع .
- عرض المواقف التي تظهر سماحة الأديان السماوية وتحث الأفراد على التسامح وقبول الأخر مما يدعم القيمة لدى الطلاب .
- تدريب المعلم قبل الخدمة وأثنائها على أساليب تدريسية حديثة تساعده على تنمية مهارات الحوار لدى طلابه ومساعدتهم على ممارسة هذه القيم واكتسابها بشكل عملي. ( فؤاد زكريا ، ١٩٩٦، ٩٨)
- عرض نماذج من أعمال الشخصيات البارزة – علمية وثقافية ورياضية وفنية دون تمييز على أساس المعتقد ، أو الفكر، كما يمكن للمسرح المدرسي أن يقدم نماذج لبعض الشخصيات المسلمة أو المسيحية التي ساهمت في النهوض بالمجتمع . (عباس العقاد ،١٠١،١٩٨١)

- **أهمية تنمية قيم التسامح** :

- تساعد في تنشئة الطلاب على رفض التفرقة والتمييز العنصري بين أبناء المجتمع الواحد .
- التصدي لحالة الاستقطاب الحادة بين أبناء المجتمع الواحد ، وعدم قبول من يختلف معه في الرأي .
- تدعيم قيم احترام الحريات العامة لجميع أفراد المجتمع .
- تعريف الطلاب بحقوقهم ، وتدريبهم على تحمل المسئولية والقيام بواجباتهم.
- مواجهة التنوع الفكري والثقافي بين أطياف المجتمع ، وترقية الحس الاجتماعي ،وحسن التعامل مع الآخرين .( محمد جياد ، ٢٠١٢، ٥٤١)
- وأوصت العديد من الدراسات والبحوث بضرورة تنمية قيم التسامح لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية منها دراسة (Stephens ,2003,32 ) والتى أكدت على ضرورة تعليم الطلاب على احترام حق الأخر في الاختلاف والتنوع ضمن وحدة النوع الوطني والقومي ،وأهمية أن يفهم الطلاب مبادئ التسامح . وأشارت دراسة (محمد السماك ، ٢٠٠٨، ١١٥) إلى أهمية تدريب المتعلمين على مهارات الحوار ومهارات الاستماع والإصغاء للآخرين واحترام أرائهم وتقبل الاختلاف في الرأي وضرورة إكسابهم قيم التسامح .

- **مناهج التاريخ ودورها في تنمية قيم التسامح** :

يهدف تدريس التاريخ إلى توسيع أفق الطلاب ومساعدتهم على معرفة الكثير عن وطنهم وعن مكانته بالنسبة للدول المحيطة ودوره على المستوى العالمي عبر العصور التاريخية المختلفة ، وتتناول مادة التاريخ أحوال المجتمع المصري السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وما طرأ عليها من تغيير من حقبة تاريخية إلى أخرى ، كما يقدم منهج التاريخ نماذج من تعدد ثقافات الشعوب ، وتعدد الديانات في المجتمع الواحد ، ومدى اختلافها عبر العصور التاريخية ، وكيف انخرط أفراد هذه الشعوب في المجتمع مما أسهم في الحفاظ على استقرار البلاد ، مما يسهم في تنمية قيم التسامح وقبول الأخر لدى المتعلمين . (ذياب موسى ، ١٤٣٢، ٢٠١)

بالإضافة أن محتوى مادة التاريخ غنى بمواقف قيم التسامح وقبول الأخر ويتضمن شخصيات تاريخية ومؤسسات كان لها دور كبير في مد جسور التكامل مع أبناء الأمة لصالح الوطن ، وإتباع. (Adrey ,1998,21 ) الطرق السلمية في حل الصراعات والمنازعات.

- **الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية قيم التسامح** :

**١- دراسة أشرف عبد الوهاب ( ٢٠٠٤)** :

استهدفت الدراسة التعرف على التسامح الاجتماعي في المجتمع المصري ، وأجريت الدراسة الميدانية في ثلاث محافظات هي ( القاهرة ،المنوفية ، وأسيوط ) وأشارت نتائج الدراسة أن درجة التسامح تقل عندما تزداد احتمالات عدم وجود علاقات اجتماعية وتزداد بدرجة أكبر مع بعض الفئات مثل أفراد الأسرة والأقارب والأصدقاء

**٢- دراسة محمود عبده ( ٢٠٠٥)** :

استهدفت الدراسة التعرف على الدور الذي يمكن أن تحققه الأنشطة الطلابية في اكتساب قيم المشاركة لدى طلاب جامعة الأزهر ، وتم تطبيق أدوات الدراسة ( مقياس قيم المشاركة ، والمقابلات الشخصية المفتوحة ) على عينة مكونة من ٧٢١ طالبا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر بالقاهرة وكشفت نتائج الدراسة عن أهمية العمل على ممارسة الطلاب أعضاء الأسر الأنشطة التي تتطلب حوارا ومناقشة حول القضايا والمشكلات التي تهم مجتمعهم ، بهدف إكسابهم مهارات الحوار مع الأخر ، وتدريبهم على عرض وجهة نظرهم للآخرين دون تعصب ، وضرورة أن تتضمن المناهج التعليمية مواقف تعليمية تتضمن حوارا مع الأخر لتدعيم قيم قبول الأخر .

**٣- دراسة مكارى** Makari **(٢٠٠٣)** :

استهدفت الدراسة التعرف على التسامح بين المسلمين والمسيحيين في مصر وتم ذلك من خلال بحث السياسات الحكومية والقانونية التي تناولت العلاقة بين المسلمين والمسيحيين في مصر ، وبحث العلاقة بين المؤسسات الدينية الرسمية ( المسجد والكنيسة ) والتسامح بين المسلمين والمسيحيين، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وضوح أوجه التسامح وقبول الأخر والتعاون بدرجة كبيرة بين المسلمين و المسيحيين في مصر على المستويين الاجتماعي والسياسي .

**٤-دراسة مارتينسون ديفيد** Martinson David (**٢٠٠٥**) :
استهدفت الدراسة التعرف على التسامح لفض المنازعات ، وأهمية تعليم أهداف الدراسات الاجتماعية وأكد الباحث على أهمية حرية التعبير ، وأن الإنسان العقلاني يجب أن يتعلم من الذين يختلف معهم في الرأي ، وأكد الباحث أن هدف تدريس الدراسات الاجتماعية هو نشر مفهوم التسامح مع من يختلفون معنا في الفكر والعقيدة ، وأوصى البحث بأهمية تعريف الطلاب بمخاطر التعصب على التجربة الديمقراطية في الولايات المتحدة الأمريكية .

**٤- دراسة كارتسيف** Cartasev (**٢٠٠٦**) :
استهدفت الدراسة تدريب الطلاب على التفكير السليم وكيفية التواصل مع الآخرين الدين يختلفون معهم في الفكر ، وطريقة توصيل أفكارهم بفاعلية ، وأوصت الدراسة بأهمية فهم الطلاب لثقافة الاختلاف وتقبل التنوع والاعتراف بالتغاير.

يتضح من الدراسات السابقة والخاصة بقيم التسامح مايلي :
- اهتمام الدول المتقدمة بالتسامح حيث يعتبر اتجاها عالميا حديثا في تطوير المناهج الدراسية بمراحل التعليم المختلفة .
- أهمية تنمية قيم التسامح لدى المتعلمين في جميع مراحل التعليم .
- أشارت بعض دراسات إلى دور الأنشطة التي يقوم بها الطلاب في تنمية قيم التسامح مثل دراسة ( محمود عبده ، ٢٠٠٥)

اهتمت بعض الدراسات بالتركيز على دور مناهج الدراسات الاجتماعية وغيرها من المناهج الدراسية وما تشمله من موضوعات وقضايا هامة يمكن تدريسها للطلاب لتنمية قيم التسامح.

- **المدخل التفاوضي** :

**التفاوض** Negotiation
توجد تعريفات متعددة للتفاوض منها:
- يُقصد بالتفاوض :عملية يتم فيها الوصول إلى إجماع في الرأي حول موضوع ما .
- عملية للتغلب على العقبات بمهارة .

ونستنتج من كلا التعريفين أنه يجب النظر إلى التفاوض كعملية مشاركة بين المعلم والتلاميذ حيث أن الهدف هو الوصول إلى اتفاق بخصوص حقائق محددة والاتفاق كجزء من عملية التفاوض يجب ألا ينظر له على يحدث فقط بين المعلم والتلاميذ ولكن بين التلاميذ أنفسهم.( أسماء زكي ، ٢٠٠٧، ٤٧)

والتفاوض هو موقف قائم بين طرفين أو أكثر حول موضوع من الموضوعات المشتركة ، يتم من خلالها عرض وتقريب وجهات النظر باستخدام كافة أساليب الإقناع للحفاظ على المصالح القائمة أو الحصول على منفعة جديدة

بإقناع الخصم بالقيام بعمل معين في إطار علاقة الارتباط بين أطراف العملية التفاوضية من أجل التوصل إلى حل وسط لفض النزاع .( جيفين كيندي ، ٢٠٠١، ٥٦)

وترى الباحثة أن التفاوض هو موقف تفاعلي قائم على الحوار وتبادل وجهات النظر بين طرفين أو أكثر مختلفين في الآراء حول موضوع أو قضية معينة ، ويتيح الموقف التفاوضي لكل طرف عرض مطالبه وتبادل الآراء وتقريب وجهات النظر، ومواءمة الحلول المقترحة ، واستخدام كافة أساليب الإقناع المتاحة لكل طرف لإقناع الطرف الأخر على القبول بما يقدمه من حلول أومقترحات تنتهي بإتفاق يرضي الطرفين ، ويتيح الموقف التفاوضي للمتعلم فرص لاكتساب مهارات الحوار و قيم التسامح وقبول الأخر .

- **مفهوم المدخل التفاوضي** :

عرفه ( إبراهيم عبدالفتاح ، ٢٠٠٦، ١٣٦) بأنه اتفاق يتم بعد بحث وجدال بين الطلاب بعضهم مع بعض وفيما بينهم وبين معلمهم لاختيار الموضوعات والمهام التي يرغبون في دراستها والقيام بها بحرية تامة ودون ضغط أو فرض من المعلم .

وتعرفه ( حنان إبراهيم ، ٢٠١١، ٣٥) بأنه مجموعة من المسلمات والافتراضات بعضها يصف طبيعة المادة ، والبعض الأخر يتصل بعمليتي تدريسها وتعلمها القائمة على استخدام التفاوض كمدخل تدريسي يجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية مما يزيد من فرص نجاحه في تعلم المادة وتنمية ميوله نحوها .

ويُعرف البحث الحالي المدخل التفاوضي بأنه : مجموعة من الأسس والمبادئ التربوية التي تستند إليها العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي تؤكد على المشاركة الفعالة والنشطة للطالبة معلمة التاريخ في اختيار الموضوعات والمهام التي ترغب في دراستها وتنفيذها بحيث تكون الطالبة محورا للعملية التعليمية وليست مستقبلة سلبية لها وذلك من خلال استخدام التفاوض في التدريس الذي تتيح للطالبة الفرصة لممارسة مهارات التفكير والحوار وتكسبها قيم التسامح وقبول الأخر .

- **أبعاد المدخل التفاوضي** :

يقوم المدخل التفاوضي على مجموعة من الأبعاد هي :

- البعد العقلي : ويهدف إلى تنمية المهارات العقلية والمعرفية لدى الطلاب .
- البعد الأخلاقي : ويهدف إلى نشر قيم التسامح وقبول الأخر والعدل والحق والمساواة لدى الطلاب .
- البُعد التربوي : ويهدف إلى تبسيط محتوى مادة التاريخ وتنمية المفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات الايجابية لدى الطلاب .
- البُعد الثقافي والاجتماعي : ويهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية من خلال تدريس مادة التاريخ .
- البُعد السياسي والاقتصادي : ويهدف إلى إدراك المتعلم لهوية مجتمعه ودور مادة التاريخ في التوجيه السياسي والاقتصادي للأفراد .( ثناء عبد المنعم ، ٢٠٠٥، ٩٨)، ( وليم عبيد ، ٢٠٠٤، ٦٧)

- **الأساس الفلسفي للمدخل التفاوضي** :

يستند المدخل التفاوضي إلى الفلسفة البنائية التي وجهت بؤرة الاهتمام إلى العمل اليدوي والاكتشاف كما في نظرية بياجيه للنمو المعرفي ، وتوسيع مداركنا للكيفية التي يتعلم بها المتعلم المادة وتأسيس ودمج الثقافة الاجتماعية في التعليم ، كما أكدته نظرية فيجوتسكي للنمو الثقافي والاجتماعي .

والبنائية مشتقة من ثلاث مجالات هي :

- علم نفس النمو Development Psychology لبياجيه الذى ركز على عملية النمو.
- التكيف وعدم الاتزان Cognitive Psychology : ماترتب على رؤية بياجيه من علم نفس معرفي الذي ركز فيه على الأفكار المسبقة للطلاب من خبراتهم الحياتية ومحاولة تغييرها وتعديلها لعدم ملاءمتها لنظام مخططات البنية المعرفية وتظهر هذه الأفكار عند حدوث عدم اتزان معرفي .
- البنائية الاجتماعية Social Constructivism : لفيجوتسكي التي نقلت بؤرة الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلم ،وأهمية اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد .( Appleton,1997,304 )

ويشير ( كمال زيتون،٢٠٠٣ ، ٢٢١) إلى ارتكاز البنائية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي على الافتراضات التالية :

- بناء المعرفة وليس نقلها
- التعلم عملية نشطة
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى
- ينبغي أن يحدث التعلم من خلال مهام حقيقية ( واقعية )

استفادة المدخل التفاوضي من النظرية البنائية :

- أدخلت البنائية مفهوم التفاوض بالعملية التعليمية ، وليس الهدف منه الوصول لرأي جماعي ، ولكنها نوع من بناء المعرفة الخاصة بكل طالب ، ويعمل المدخل التفاوضي على تيسير التعلم وتهيئة بيئة تعلم جذابة من أجل التفاوض بقدر الإمكان بين المعلم والمتعلم على الأهداف وإستراتيجيات التدريس الملائمة .
- يركز الفكر البنائي على التعرف على المعرفة المسبقة لدى المتعلم والمدخل التفاوضي يرتب المعلومات والمفاهيم في بداية كل درس للتعرف على ما لدى الطلاب من معلومات سابقة .
- تهتم البنائية بايجابية المتعلم ، ويعمل المدخل التفاوضي على إثارة المتعلم وزيادة دافعيته للتعلم .
- تؤكد البنائية على اجتماعية المتعلم ، ويشجع المدخل التفاوضي على المناقشات والحوارات بين الطلاب .
- ترى البنائية أن المعرفة قابلة للتطبيق ، ويركز المدخل التفاوضي على أن المعنى يبنى ذاتيا بداخل عقل الطالب ، ولايتم نقله من المعلم إلى المتعلم. ( حنان الدسوقي ، ٢٠١٠، ٤٧)

- **خصائص المدخل التفاوضي** :

من أهم خصائص المدخل التفاوضي مايلي:

- إن وظيفة المعرفة وظيفة تكيفيه ولهذا افترض المدخل التفاوضي وجود بنى معرفية لدى المتعلم .
- لاتنقل المعرفة بشكل سلبي من طرف المعلم ، ولكن تبنى من قبل المتعلم نفسه.
- يتطلب التدريس وفقا للمدخل التفاوضي تنظيم المواقف داخل الفصل وتصميم المهام التعليمية بطريقة من شأنها أن تنمي التفكير لدى المتعلمين .
- للمتعلم دور إيجابي في العملية التعليمية وهو مسئول مسئولية كاملة عن تعلمه.
- المنهج هو عبارة برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر ،والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم .
- يعتمد على التعلم النشط الذي يتطلب قيام المتعلم ببناء المعنى .
- تتغير أفكار المتعلمين بإتساع دائرة خبراتهم .
- يتأثر تفاعل المعلم مع تلاميذه داخل حجرة الدراسة بآرائه الخاصة بالتدريس والتعلم (Burnette,Diane,2010,3-11))(Antal,Ariane,2008,363-368 ).

- **مراحل التدريس وفقاً للمدخل التفاوضي** :

تتضح مراحل التدريس وفقا للمدخل التفاوضي فيما يلي:

١- **مرحلة الإندماج** Engagement :

ويتم في هذه المرحلة إعطاء صورة عامة عن البرنامج أو المقرر المراد تدريسه للمتعلمين ، وتوضيح أهداف البرنامج وما هو مطلوب من كل متعلم ، والوقوف على خبراتهم السابقة عن الموضوع ، وما الذي لايعرفوه وعليهم أن يتعلموه ، وتحديد مصادر التعلم المناسبة،ثم يتم توضيح المشكلة المطروحة وتحليلها إلى عناصرها الأولية ، ويُفضل أن يختار الطلاب رئيسا للجلسة يدير الحوار ويكون قادرا على تهيئة الجو المناسب للحوار ، ويفضل أن يقوم أحد الطلاب بتسجيل فاعليات الجلسة .

٢- **مرحلة الاستكشاف** Exploration :

وفيها يقوم المتعلمون بتحديد موضوعات المنهج وصياغتها في صورة مهام تعليمية ، والبحث عن مصادر التعلم ( وثائق ، كتب ، صور .....الخ) ويحددون الخطوات اللازمة لانجاز المهام الفردية والجماعية ، ثم يقوم المتعلمين في هذه المرحلة باقتراح أكبر عدد ممكن من الأفكار الفردية والجماعية وتجميعها وإعادة بنائها من أجل وضع تصور للحلول الممكنة للمشكلة المطروحة .

٣- **مرحلة التأمل** Reflection :

ويتم في هذه المرحلة تقديم الحلول واختيار أفضلها ، وفيها يتأكد كل متعلم من تحقيقه النتائج المستهدفة ، وأنه تعلم ماهو متوقع منه ، وأن يعي جوانب الاستفادة مما تعلمه ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق الاستعانة ببطاقة التقويم الخاصة بكل مهمة . (Ellis,Viv,2004,11-27 )

- **تعقيب على مراحل التدريس وفقاً للمدخل التفاوضي** :

من العرض السابق لمراحل التدريس وفقا للمدخل التفاوضي يمكن القول أنها تتكامل فيما بينها في حركة ديناميكية ، ففي المرحلة الأولى " مرحلة الاندماج " وتؤدي إلى تهيئة الطلاب ذهنيا وانفعاليا للدرس والمشكلات التي ستطرح عليهم، وتحديد الخبرة السابقة للطلاب ، ثم تأتي مرحلة الاستكشاف التي تؤدي إلى انخراط الطلاب في الأنشطة للبحث عن الحلول للمشكلة المعروضة ،وفي مرحلة التأمل يقترح المتعلمون التفسيرات والحلول التي يقترحها المتعلمون تحت إشراف المعلم للوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلة .

- **أدوار وصفات المعلم في ظل استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ** :

المعلم في ظل المدخل التفاوضي يقوم بالعديد من الأدوار فوظيفته هي تسهيل بناء المعرفة لدى المتعلمين حيث يكون موجها ومرشدا للتعلم ويمكن تحديد أدوار المعلم في ظل المدخل التفاوضي فيما يلي :

- يشجع المتعلمين على الاشتراك في الحوار .
- يأخذ المعرفة السابقة للطلاب بعين الاعتبار ويقدر أهميتها في تعلمهم
- يشجع استقلالية المتعلم ومبادرته .( محمود طاهر ، ٢٠٠٢، ٩٨- ٩٩)
- يتيح الوقت الكافي للمتعلمين لبناء العلاقات من خلال قيام المعلم بالإجراءات التالية:
  - ✓ توفير المواد والأدوات التي تساعد المتعلمين على بناء العلاقات .
  - ✓ توجيه المناقشة باستخدام الأسئلة المتتالية .
  - ✓ تقديم أنشطة تساعد على بناء العلاقات
  - ✓ استخدام التشبيهات .( فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٥، ٧٤)
- طرح أسئلة تشجع المتعلم على التفكير .
- توظيف اهتمامات وخبرات المتعلمين لتوجيه الدرس .
- تشجيع المتعلمين على تحمل المسئولية والعمل الجماعي التعاوني .
- يستحث عقول المتعلمين باستخدام الأسئلة مفتوحة النهاية ويشجع المناقشة فيما بينهم .( مديحة حسن ، ٢٠٠٤، ٢٨)
- يقوم باستقصاء الطلاب عن مفاهيمهم السابقة قبل مشاركتهم في فهم المفاهيم الجديدة. (Moureentam,2000,8 )
- يساعد المتعلمين على بناء المعنى لتعلمهم من خلال التفاعلات مع الآخرين في البيئة المحيطة بهم وذلك باستخدام الأنشطة الاجتماعية . (Wikipedia,2007,3)

- **أدوار وسمات المتعلم في ظل المدخل التفاوضي** :

تتحدد أدوار المتعلم في ضوء المدخل التفاوضي فيما يلي :

- يقدم الأفكار تلقائيا في عبارات أو جمل كاملة ، أو أسئلة أو استفسارات ويطلبون التعليقات بأسلوب تجريبي من الآخرين .(سعدية شكري ، ٩٩،٢٠١٠)
- لديه القدرة على التوجه الذاتي والتقويم الذاتي .
- يبدأ كمتعلم مبتدئ وينتهي كخبير بما يستخدمه من استراتيجيات تعلم وقدرة على التحكم في تعلمه .

- يتحمل مسئولية تعلمه وقدراته على اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم .
- ينتبه إلى مثيرات محددة ويتفاعل مع كل موقف تعليمي بصورة ايجابية .
- يقوم بالمناقشة والتقصي وبناء الرؤى بدلا من الاستقبال السلبي للمعلومات .
- يكتشف المعرفة بنفسه ، كما يقوم بإعادة اكتشاف المفاهيم التاريخية .

(حسن زيتون ، وكمال زيتون ، ٢٠٠٣، ١٤٥- ١٧٦)

- **العلاقة بين المدخل التفاوضي وتنمية مهارات الحوار لدى المتعلم** :

- يوفر المدخل التفاوضي فرصاً للتفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلاب وبعضهم البعض ، مما يشعر الطالب بأهميته مما يكسبه شعورا بالارتياح والثقة بالنفس والرغبة في التعبير والمناقشة والجرأة في الكلام ، مع تحقيق الموضوعية في عرض رأيه ، مما ينمي لديه مهارات الحوار.
- استخدام المدخل التفاوضي في التدريس ينمي القدرات اللفظية لدى الطالب حيث يتطلب عرض الطالب لوجهة نظرة في موضوع معين أو قضية تاريخية معينة حسن التحدث والتخاطب باستخدام ألفاظ وعبارات واضحة ،والتركيز على الأفكار المحورية في الموضوع ، كما أن الطالب يكتسب الشجاعة في التعبير عن رأيه في الموضوعات المطروحة للمناقشة مما يساعد في إكساب الطالب مهارات الحوار .
- يشجع استخدام المدخل التفاوضي الطالب على البحث والإطلاع وإلى جمع المعلومات من مصادر متعددة حول القضية أو الموضوع محل النقاش حتى يستطيع الطالب عرض الأدلة والبراهين التي تدعم وجهة نظره وإبراز العلاقات التاريخية بين عناصر الموضوع مما يساعد في تنمية مهارات التأثير والإقناع لديه وهي من مهارات الحوار .

- **العلاقة بين المدخل التفاوضي وتنمية مهارات التفكير التأملي** :

استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ يجعل ما يقدم للطالب من محتوى ، هي مشاكل تعليمية تحتاج إلى حل فإن السبيل إلى ذلك هو إعمال الفكر والعقل لفهمها ومعرفتها مما يدفع الطالب إلى جمع المعلومات عن الماضي بصورة متسلسلة ،من أجل التعرف على أبعاد وطبيعة الموضوع ، ( من خلال مرحلة الاندماج ) ثم عمل المناقشات وطرح الأسئلة من أجل التمييز بين المعلومات المتعلقة بالموضوع وغير المتعلقة بالموضوع ، ثم وضع تفسيرات للبيانات ومحاولة تحليلها إلى عناصرها وأجزائها الرئيسة ( مرحلة الاكتشاف ) ، ثم وضع فروض واقتراح حلول واقعية للمشكلة بعد التحري والمراجعة والتفكير المتأمل ( مرحلة التأمل ) ، ولهذا فدراسة التاريخ من خلال المدخل التفاوضي تسهم في الاستفادة من طبيعة المادة في تشجيع الطلاب على التفكير التأملي وتنمية مهاراته لديهم .

- **العلاقة بين المدخل التفاوضي وتنمية قيم التسامح** :

استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ يساعد المعلم على تدريب الطلاب على حسن الاستماع وعلى قبول الأخر واحترامه ،كما أنه يتولد لدى

الطالب إحساس بأهمية البحث والاطلاع ، لكي يتمكن من المشاركة في المناقشات بكفاءة ، مما يساعد في سعة أفقه وتقبله الأفكار والآراء المتناقضة مع رأيه وعدم التعصب في الرأي ، مما يساعد في فهمه لثقافة الاختلاف ، كما أنها تدربه على عدم التعصب لآراء واتجاهات سابقة غير صحيحة ، فالطلاب عندما يتبادلون الحديث حول فكرة أو مشكلة لاشك أن منهم من يكون لديه خبرات سابقة حولها فيقوم بتقديمها لزملائه لنقدها أو إثبات صحتها أو خطئها في ضوء أسباب موضوعية ، كما أن التعاون والمشاركة التي يحققها التدريس باستخدام المدخل التفاوضي تكون دافعا إلى تشكيل الطلاب على أساس سليم من الحرية والاحترام المتبادل لاعلى أساس التعصب أو التحيز إلى فئة معينة، مما يساعد في تنمية قيم التسامح وقبول الأخر لدى المتعلمين .

ونظراً لأهمية المدخل التفاوضي فقد تناولته بعض الدراسات العربية والأجنبية بالبحث والدراسة ، ومنها مايلي :

**١- دراسة وليم عبيد** ( ٢٠٠٤)

استهدفت الدراسة تقديم تصورا لاستخدام المدخل التفاوضي في التدريس ، وكشفت الدراسة عن فوائد استخدام المدخل التفاوضي في تدريس المناهج الدراسية المختلفة ، لأنه يساعد على ايجابية كل من المعلم والمتعلم ، ويساعد في تنمية التحصيل مهارات التفكير والقيم والاتجاهات الايجابية لدى المتعلم .

**٢- دراسة ثناء عبد المنعم رجب** ( ٢٠٠٥)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية جوانب التعلم المختلفة ( المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية ) لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة البحث .

**٣- دراسة إبراهيم عبد الفتاح** (٢٠٠٦) :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام المدخل التفاوضي ومهام الأداء في تدريس التاريخ على تنمية القيم الاستقصائية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية القيم الاستقصائية لدى الطلاب وفسر الباحث ذلك ، بما يوفره المدخل من فرص تجعل الطالب قادر على التفكير والاستقصاء وتقويم الذات .

**٤- دراسة حنان إبراهيم** ( ٢٠١١)

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التاريخي والميل إلى المادة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي والميل إلى المادة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي مجموعة البحث .

**٥- دراسة كرستن وآخرون** Kersten,& Others ( **٢٠٠٣**) :

استهدفت التعرف على أثر استخدام المدخل التفاوضي كنموذج تدريسي لتنمية المهارات التحليلية والمعرفية ، واللغوية لدى طلاب المدرسة الثانوية من خلال مادة التاريخ واللغة الانجليزية ، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام المدخل التفاوضي فى تدريس المواد الدراسية المختلفة .

**٦-دراسة سيكستون وآخرون** Sexton,& Others ( **٢٠٠٨**) :

استهدفت التعرف على أثر تطبيق المدخل التفاوضي على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب المعلمين ، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب المعلمين ، وأرجع الباحثون السبب إلى أن التدريس باستخدام المدخل التفاوضي يتيح للطالب المعلم الفرصة لممارسة قواعد التفكير السليم خلال قيامهم بعمليات التفاوض .

**٧- دراسة جريسلفى وآخرون** Gresalfi ,& Others (**٢٠١١**) :

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في تدريس الرياضيات لتنمية جوانب التعلم المختلفة ( المعرفية والوجدانية والنفس حركية ) لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتم صياغة بعض وحدات من منهج الرياضيات باستخدام المدخل التفاوضي وتدريسها للطلاب مجموعة البحث ، وكشفت النتائج عن فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية والوجدانية والنفس حركية ) لدى الطلاب .

وباستقراء الدراسات السابقة يمكن ملاحظة مايلي :

- يمكن استخدام المدخل التفاوضي لتنمية مهارات تفكير مختلفة ، التفكير التاريخي ، التفكير الإبداعي ، حل المشكلات مثل دراسة حنان إبراهيم (٢٠١١) ودراسة سيكستون وآخرون (٢٠٠٨) .
- يمكن استخدام المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والمهارات اللغوية كما في دراسة ثناء عبد المنعم ( ٢٠٠٥) ، ودراسة كرستن وآخرون (٢٠٠٣) وتنمية القيم كما في دراسة إبراهيم عبد الفتاح (٢٠٠٦).
- يمكن استخدام المدخل التفاوضي في تدريس اللغة العربية كما في دراسة ( ثناء عبد المنعم ،٢٠٠٥) ، وتدريس الرياضيات كما في دراسة ( وليم عبيد ، ٢٠٠٤) ودراسة (جريسلفي وآخرون، ٢٠١١) ، وتدريس التاريخ واللغة الانجليزية كما في دراسة (كرستن وأخرون، ٢٠٠٣) ، ودراسة ( إبراهيم عبد الفتاح ، ٢٠٠٦) ، ودراسة ( حنان إبراهيم ، ٢٠١١) وكانت نتائج استخدامه فعالة .

بملاحظة الدراسات السابقة وفي حدود علم الباحثة لم تجر دراسة تناولت العلاقة بين المدخل التفاوضي وتنمية مهارات الحوار والتفكير التأملي وقيم التسامح وقبول الأخر، وهذا ماتقوم به الدراسة الحالية .

- **تعليق عام على " الإطار النظري والدراسات السابقة "**

بعد أن عرض البحث للأساس النظري بهدف تكوين خلفية نظرية يُستفاد منها في الجانب التطبيقي من تحديد لمهارات الحوار ، ومهارات التفكير التأملي ،

وقيم التسامح وقبول الأخر المناسبة للطالبات المعلمات شعبة التاريخ ، لبناء برنامج لتنميتها لدى هؤلاء الطالبات باستخدام المدخل التفاوضي ، رأت الباحثة ضرورة عرض الأسس التي سوف يتم في ضوئها بناء هذا البرنامج ، وذلك حتى يتم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ، وهو :

ما أسس بناء برنامج قائم على المدخل التفاوضي لتنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح وقبول الأخر لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ؟

وتتضح الأسس التي يجب مراعاتها عند بناء البرنامج فيما يلي :

- جعل غرفة الصف بيئة ملائمة لاحترام أراء وأفكار الطلاب ، وتقبل استجابات الطلاب بشئ من التعاطف وبدون تهديد من التقويم، حتى يتمكن المتعلم من الانطلاق في الحوار والتفكير .
- إعطاء الطلاب المهلة التفكيرية الكافية بعد كل نشاط لتشجيعهم على الانجاز ، وتقديم توضيحات بديلة من خلال المناقشة والحوار.
- تنوع الأنشطة التعليمية ، لكى تتاح الفرصة لممارسة مهارات التفكير التأملي .
- تشكيل معارف المتعلمين السابقة دليلا على تعلم المعارف الجديدة .
- المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه خلال التفاوض تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها الآخرين له.
- توفير مصادر المعرفة المتنوعة وتيسير وصول الطلاب إليها .
- تدريس مهارات الحوار والتفكير التأملي من خلال مواقف حيوية واقعية .
- الاعتماد المتبادل الايجابي بين الطلاب وبعضهم البعض .
- التدرج في اكتساب المهارات ، بمعنى الاهتمام بالجانب المعرفي أولا ثم يليه الجانب الأدائي .
- مناسبة الأنشطة المقدمة في كل درس من دروس البرنامج مع الزمن المقترح لهذا الدرس ، وذلك باستثناء الأنشطة التي تكلف الطالبات بأدائها كواجب منزلي .
- الأخذ في الاعتبار معتقدات واتجاهات وقيم المتعلمين .
- التركيز على التعلم التعاوني لتشكيل القيم الاجتماعية المستهدفة ( قيم التسامح وقبول الأخر )
- تزويد المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية ؟
- تشجيع استقلالية ومبادرة المتعلمين .
- المتعلم نشط ، مشارك ، يمتلك قدرة تقييم ذاته الفورية والمستمرة لأعماله .
- التعلم عملية مستمرة مدى الحياة .
- صياغة مهام تعليمية وأنشطة تعليمية تقوم على تأكيد ايجابية المتعلم ومشاركته الفعالة في الموقف التعليمي .
- مراعاة الالتزام بخطوات تعليم المهارة وهي : ( تحليل المهارة إلى أقل عدد ممكن من المهارات الفرعية ، كشف الطلاب لمعلوماتهم السابقة عن المهارات ،

عرض المهارات على الطلاب ، تقديم المفاهيم والحقائق والتعميمات المتعلقة بكل مهارة ، تكوين فكرة إجمالية عن موضوع المهارة ، تطبيق الطلاب للمهارة ، التدريب على ممارسة المهارة بهدف إتقانها .)

- **إجراءات بناء البرنامج وأدوات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق ما يرمي إليه من أهداف ، قامت الباحثة بالخطوات التالية :

**أولا** : إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي التي يجب تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة تاريخ

**ثانيا**: إعداد قائمة بمهارات الحوار التي يجب تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة تاريخ وذلك لتنميتها لديهن .

**ثالثا** : بناء قائمة بقيم التسامح وقبول الأخر اللازم توافرها لدى الطالبات المعلمات شعبة تاريخ .

**رابعا** : بناء برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح وقبول الأخر قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ.

**خامسا** : بناء أدوات البحث وتشمل :

- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي
- إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم الجانب الأدائي لمهارات الحوار.
- إعداد مقياس قيم التسامح وقبول الأخر .

وفيما يلي تفصيل ذلك :

**أولاً : إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي التي يجب تنميتها لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ** .

- الهدف من القائمة :تحديد مهارات التفكير التأملي التي يجب أن يتضمنها البرنامج .
- مصادر إعداد القائمة : اشتقت القائمة من المصادر التالية :
  - ✓ الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية التفكير التأملي من خلال تدريس التاريخ حيث قدم بعضها أمثلة لمهارات التفكير التأملي التي يمكن تنميتها من خلال تدريس التاريخ في مراحل تعليمية مختلفة .
  - ✓ الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التفكير المرتبطة بمادة التاريخ .
  - ✓ طبيعة مادة التاريخ .
  - ✓ الإطار النظري للبحث الذي تناول مفهوم التفكير التأملي وأبعاده ومهاراته .
- عرض قائمة مهارات التفكير التأملي على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مناسبتها للطالبات المعلمات شعبة التاريخ – بكلية البنات ، وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل صياغة بعض المهارات وحذف بعضها .
- الصورة النهائية للقائمة : اشتملت قائمة مهارات التفكير التأملي على (٥) مهارات رئيسة متفرعة إلى ٣٠ مهارة فرعية ملحق (١)

**ثانياً : إعداد قائمة بمهارات الحوار المناسبة للطالبات المعلمات شعبة التاريخ والتي ينبغي تنميتها لديهن وذلك من خلال إتباع الخطوات التالية :**

- الهدف من القائمة : هدفت هذه إلى تحديد مهارات الحوار التي يجب أن يتضمنها البرنامج القائم على المدخل التفاوضي .
- تحديد مصادر إعداد القائمة : اشتقت القائمة من المصادر التالية :
  - ✓ طبيعة مادة التاريخ وما تتضمنه من قضايا جدلية .
  - ✓ الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الحوار وتنميتها .
  - ✓ استطلاع أراء مجموعة من الخبراء والمختصين في المجال .
  - ✓ الإطار النظري الذي تناول مفهوم الحوار وأهميته ومهاراته .
- وصف القائمة : في ضوء المصادر السابقة تم إعداد قائمة بمهارات الحوار المناسبة للطالبات المعلمات شعبة التاريخ والتي ينبغي تنميتها لديهن ، وقد اشتملت القائمة على ( ١٠ ) مهارات رئيسة (عامه)، يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية وبلغ العدد الكلي للمهارات الفرعية (٤٧) مهارة .
- صدق القائمة : بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول( مناسبتها للطالبات المعلمات شعبة التاريخ – بكلية البنات ،ومدى ملائمة واتساق المهارات الفرعية لمهاراتها الرئيسة ،حذف أو إضافة مهارات أخرى تفتقرها القائمة) وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات والملاحظات المقترحة لتصل القائمة إلى الصورة النهائية ( ملحق٢) .

**ثالثاً : بناء قائمة بقيم التسامح التي ينبغي تنميتها لدى الطالبات المعلمات :**

- الهدف من القائمة : هدفت هذه القائمة إلى تحديد القيم الفرعية لقيم التسامح التي يجب أن يتضمنها البرنامج القائم على المدخل التفاوضي .
- تحديد مصادر إعداد القائمة : اشتقت القائمة من المصادر التالية :
  - ✓ طبيعة مادة التاريخ .
  - ✓ الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي أجريت في هذا المجال .
  - ✓ استطلاع أراء مجموعة من الخبراء والمختصين في المجال .
  - ✓ الإطار النظري للبحث .
- صدق القائمة : بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى مناسبتها للطالبات المعلمات شعبة التاريخ وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات والملاحظات المقترحة ، لتصل القائمة إلى الصورة النهائية ،وتكونت القائمة من أربع مجالات رئيسة يندرج تحتها ( ٦٠) قيمة فرعية. (ملحق٣) .

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة البحث .

**رابعاً : بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار والتفكير التأملي وقيم التسامح قائم على المدخل التفاوضي سار إعداد البرنامج وفق الخطوات التالية :**

- تحديد الهدف من إعداد البرنامج : يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات الحوار والتفكير التأملي وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ذلك عن طريق إعداد برنامج مقترح يسعى إلى تنمية هذه المهارات والقيم ، فالبرنامج هو الوسيلة لتحقيق أهداف البحث .

- **مصادر اشتقاق مادة البرنامج :**

لاشتقاق مادة البرنامج ومكوناته تم الرجوع للمصادر الأتيه :

- ✓ البحوث العربية والأجنبية التي عنيت بمهارات الحوار وبناء البرامج لتنميتها .
- ✓ البحوث والدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال تدريس التاريخ
- ✓ الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية القيم وبناء برامج لتنميها
- ✓ إجراء مقابلة مع عينة من طالبات شعبة التاريخ للتعرف على أهم الموضوعات والقضايا التاريخية التي تشغل تفكيرهن وتحتل حيزا من اهتماماتهن لإجراء حوار حولها .
- ✓ اختيار مجموعة من الموضوعات و القضايا التاريخية التي تحتوى على عديد من المواقف التي تتطلب بناء تفسيرات تاريخية ،مما يساعد على تنمية مهارات الحوار والتفكير التأملي وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات .

- **تحديد عناصر البرنامج :**
  - ✓ تحديد الأهداف العامة للبرنامج : يهدف البرنامج إلى :
  - ✓ تنمية مهارات الحوار لدي الطالبات المعلمات شعبة التاريخ .
  - ✓ تنمية مهارات التفكير التأملي .
  - ✓ تنمية قيم التسامح .
  - ✓ تحسين جودة ونوعية تدريس التاريخ من خلال استخدام مداخل تدريسية تخرج التاريخ من دائرة الحفظ والتلقين إلى دائرة التفكير .
  - ✓ إكساب الطالبات المعلومات التاريخية المتضمنة في القضايا .
- **محتوى البرنامج : في ضوء تحديد أهداف البرنامج تم وضع محتواه كمايلي:**
  - ✓ الموضوع الأول :( التعريف بالبرنامج ، مهارات الحوار )
  - ✓ الموضوع الثاني :( خلافة على بن أبي طالب والنزاع بينه وبين معاوية بن أبي سفيان على الخلافة )
  - ✓ الموضوع الثالث :( جهاد صلاح الدين الأيوبي ضد الصليبين )
  - ✓ الموضوع الرابع : (معاهدة الصداقة والتحالف بين مصر وبريطانيا عام ( ١٩٦٣) مالها وماعليها .
- **طرائق التدريس :في ضوء أسس بناء البرنامج وأهدافه ومحتواه تم تحديد أساليب التدريس التي تناسب طبيعة البرنامج القائم على أسس ومبادئ المدخل التفاوضي وتمثلت هذه الطرائق فيما يلي :**
  - ✓ طريقة الحوار والمناقشة.
  - ✓ تحليل وجهات النظر.
  - ✓ إستراتيجية التناظر .
  - ✓ العصف الذهني .
  - ✓ التعلم الجماعي التعاوني.

- ✓ طريقة تمثيل الدور .
- ✓ خرائط العقل.
- ✓ الأحداث الجارية.
- ✓ إستراتيجية التحليل الشبكي.

◄◄ الوسائل التعليمية : تم استخدام الوسائل التعليمية التالية :

- ✓ جهاز الحاسب الآلي .(Data show )
- ✓ جهاز عرض البيانات.
- ✓ الأفلام الوثائقية التاريخية
- ✓ بعض المواقع الاليكترونية على شبكة الانترنت
- ✓ قائمة بأهم الكتب الاليكترونية والمطبوعة التي يمكن الاستعانة بها .
- ✓ الخرائط الزمنية.
- ✓ النصوص والوثائق التاريخية
- ✓ الصور .
- ✓ قصاصات الجرائد والصحف.

◄◄ الأنشطة التعليمية :

يتضمن البرنامج بعض الأنشطة التي تحقق أهداف البرنامج وهي :

- ✓ كتابة بحوث قصيرة
- ✓ كتابة تقرير عن أحد البرامج التليفزيونية الحوارية
- ✓ تقديم درس نموذجي لأحد موضوعات مادة التاريخ يستخدم في تدريسه المدخل التفاوضي .
- ✓ تصميم شعارات عن موضوع الجلسة .
- ✓ إعداد خريطة ذهنية عن المفاهيم والمعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع المطروح .

◄◄ التقويم : سار التقويم في هذا البرنامج كالأتي :

- ✓ التقويم القبلي : وذلك لتحديد المستوى القبلي للطالبات المعلمات عينة البحث قبل تطبيق البرنامج وذلك من خلال تطبيق (اختبار مهارات التفكير التأملي ،بطاقة ملاحظة لتقويم مهارات الحوار ، مقياس قيم التسامح ) .
- ✓ التقويم البنائي : ويتم أثناء تدريس البرنامج حيث يتم فيها التأكد من إنجاز أهداف كل درس من دروس الوحدتين أولا بأول ، واكتشاف الجوانب الايجابية ودعمها ،والجوانب السلبية ومعالجتها ، ويتم فيها أيضا تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة المستمرة .
- ✓ التقويم البعدي : ويتم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح للتعرف على مدى فاعلية البرنامج القائم على المدخل التفاوضي في تحقيق أهدافه ، ويتم عن طريق تطبيق أدوات الدراسة السابق ذكرها تطبيقا بعديا .

◄◄ التأكد من صدق البرنامج : للتأكد من صدق البرنامج تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين لتحكيمه وإبداء أرائهم حول مدى تمثيله للغرض المراد منه ومناسبته لأهدافه ، وقد تم الاستفادة من مقترحاتهم ، وبذلك سار البرنامج في صورته النهائية ( ملحق ٤)

**خامسا : إعداد كتاب الأنشطة الخاص بالطالبة المعلمة في موضوعات البرنامج :**

بعد تنظيم محتوى البرنامج تم إعداد كتاب الأنشطة الخاص بالطالبة المعلمة ويتضمن (مقدمة ، توجيهات للطالبات ، فلسفة المدخل التفاوضي ومراحله ، الأهداف العامة لتدريس موضوعات البرنامج ، محتوى موضوعات البرنامج وتوزيعها على الجلسات ، الأنشطة ، الأسئلة التقويمية )

وللتأكد من صدق كتاب الأنشطة ،تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين لتحكيمه وإبداء أرائهم حول مدى تمثيله للغرض المراد منه ومناسبته لأهدافه ، وقد تم الاستفادة من مقترحاتهم ، وبذلك سار كتاب الأنشطة في صورته النهائية ( ملحق٥)

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث وهو : ما مكونات برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي لتنمية التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ؟.

- **بناء أدوات البحث :**

**١) بناء اختبار مهارات التفكير التأملي :**

لإعداد اختبار مهارات التفكير التأملي اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

**تحديد الهدف من الاختبار :**

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير التأملي في التاريخ لدى الطالبات المعلمات شعبة تاريخ بعد دراستهن للبرنامج المقترح .

**وصف الاختبار ونوعه :**

بعد إطلاع الباحثة على أدبيات التفكير التأملي ومهاراته ، توصلت إلى بعض المهارات التي تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية للطالبات المعلمات ، وطبيعة البرنامج المقترح ، وهذه المهارات هي :( الملاحظة والتأمل ، التحليل والتفسير،الكشف عن المتناقضات ، الوصول إلى الاستنتاجات ، اتخاذ القرار.

وقد تكون الاختبار من ( ٣٠) سؤال ليشمل خمس مهارات للتفكير التأملي ، بحيث تتناول كل (٦) أسئلة مهارة تفكير من ضمن قائمة مهارات التفكير التأملي ،التي تم تحديدها وذلك كما يوضحها جدول (١):

**جدول (١) مهارات التفكير التأملي**

| م | المهارة الرئيسة | الأسئلة التي تمثل كل مهارة | عدد المفردات | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الملاحظة والتأمل | ١، ٦، ٩، ١٤، ١٥، ٢٦ | ٦ | ٦ |
| ٢ | التحليل والتفسير | ٣، ٤، ٨، ١١، ١٣، ٢٤ | ٦ | ٦ |
| ٣ | الكشف عن المتناقضات | ٧، ١٦، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩ | ٦ | ٦ |
| ٤ | الوصول إلى الاستنتاجات | ٢، ٥، ١٠، ١٢، ١٩، ٣٠ | ٦ | ٦ |
| ٥ | اتخاذ القرار | ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣ | ٦ | ٦ |
| | المجموع | | ٣٠ | ٣٠ |

**صدق الاختبار :**

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بهدف التعرف على أرائهم وملاحظاتهم حوله من حيث :

- تمثيل مفردات الاختبار لمهارات التفكير التأملي
- الاتساق بين مفردات كل محور والمهارة التي يقيسها
- مناسبة الاختبار للمستوى العقلي للطالبات مجموعة البحث
- مناسبة نظام تقدير الدرجات
- حذف أو إضافة ما يرونه مناسبا

وقد أشار السادة المحكمون إلى سلامة فقرات الاختبار، وقد أبدى بعض السادة المحكمين بعض الملاحظات مثل : تعديل صياغة بعض المفردات الاختبار لتصبح أكثر وضوحا . وأجرت الباحثة التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون .

**التجريب الاستطلاعي للاختبار :**

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالبة بهدف :

**أ-حساب معامل ثبات الاختبار :**

استخدمت الباحثة معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية ووجد أن معامل ثبات الاختبار يساوى ٠,٨٠ مما يدل على أن الاختبار له درجة ثبات مناسبة

**ب- تحديد زمن الاختبار:**

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق الزمن الذي استغرقته ٧٥٪ من الطالبات في الإجابة عن أسئلة الاختبار ووجد أن زمن تطبيق الاختبار هو (٩٠) دقيقة منها عشر دقائق لإلقاء التعليمات قبل البدء في الإجابة عن أسئلة الاختبار .

**إعداد الصورة النهائية للاختبار :**

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته ، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحا للتطبيق ، حيث اشتمل على (٣٠) مفردة وتم تخصيص درجتين لكل بند من بنود الاختبار ،وبذلك تكون النهائية العظمي للاختبار(٦٠) درجة والزمن المتاح للإجابة (٩٠) دقيقة .وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية ( ملحق ٦).

**إعداد بطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات لمهارات الحوار**

سار إعداد هذه البطاقة وفق الخطوات الأتيه :

- تحديد الهدف من البطاقة : تقويم أداء الطالبات المعلمات شعبة تاريخ لمهارات الحوار.
- صياغة مفردات وعناصر بطاقة الملاحظة: راعت الباحثة عند صياغة مفردات وعناصر البطاقة مايلي :
  - ✓ أن تكون العبارات محددة يمكن ملاحظتها وقياسها.
  - ✓ أن تقيس كل عبارة أداء واحد فقط حتي يمكن قياسه.

وقامت الباحثة بوضع مقياس متدرج لحساب التقدير الكمي للأداء يتضمن ثلاث مستويات ( ٢- ١- صفر) وهي على النحو التالي:

- تمارس المهارة بدرجة جيدة ٢
- تمارس المهارة بدرجة مقبولة ١

◄◄ لاتمارس المهارة صفر

وقد اشتملت البطاقة على ( ١٠) مهارات رئيسة يحوي كل منها عدد من المهارات الفرعية بحيث يكون المجموع الكلي للمهارات الفرعية (٤٧) مهارة .

**صدق البطاقة** :

تم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال الدراسات الاجتماعية لإبداء الرأي فيما يتعلق بمستويات الأداء ومدى ملائمتها ومناسبتها كأداة لتقويم مهارات الحوار لدى الطالبات المعلمات ، وبذلك يتحقق الصدق الظاهري للبطاقة.

**ثبات البطاقة** :

تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق للبطاقة مرة ثانية على العينة الاستطلاعية ، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المرتين ( ٨٤٪) وهو معامل ثبات مرتفع وبذلك أصبحت البطاقة صالحة للتطبيق .( ملحق٧)

**إعداد مقياس قيم التسامح : مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:**

تحديد الهدف من المقياس : التعرف على مدى نمو قيم التسامح لدى الطالبات المعلمات عينة البحث بعد دراستهن للبرنامج المقترح القائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ .

**صياغة عبارات مقياس قيم التسامح** :

قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس في ضوء القائمة النهائية لقيم التسامح وقبول الأخر ،وقد راعت الباحثة عند إعداد عبارات المقياس أن تكون واضحة وسهلة الصياغة ، وتحتوى على عبارات موجبة وأخرى سالبة ، تم توزيع بنود المقياس على قيم التسامح وقبول الأخر ، وتضمن المقياس في صورته الأولية (٦٥) عبارة ، وقامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس ، والذين أشاروا بحذف بعض العبارات ،وتعديل صياغة بعضها ، وأجريت التعديلات وفقا لأرائهم ، بحيث أصبح المقياس مكونا من (٦٠) عبارة بدلا من (٦٥) عبارة ، وبذلك تحقق الصدق المنطقي للمقياس .

**تحديد مستويات الاستجابة عن المقياس** :

الثلاثي ، وتتلخص هذه الطريقة في Likirt تم تحديد استجابات الطالبات وفقا لنموذج ليكرت .

وضع عبارات منتقاة بطريقة محدده وأمام كل عبارة سلم استجابات متدرج تبدأ من ( نعم – أحيانا – لا).

**توزيع درجات المقياس** :

تم توزيع درجات المقياس بحيث تعطى الدرجة (٣) للاختيار (نعم ) وتعطى الدرجة (٢) للاختيار أحيانا )، وتعطى الدرجة (١) للاختيار لا)وذلك في العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة وبهذا تكون أعلى درجة هي (٣) وتكون الدرجة الكلية للمقياس (١٨٠) درجة ، والدرجة الصغري (٦٠) درجة . كما يوضحها الجدول التالى :

جدول (٢) توزيع درجات المقياس

| أبعاد المقياس | العبارات الموجبة | العبارات السالبة | عدد العبارات |
|---|---|---|---|
| قيم التسامح الديني | ١، ٦،٩،١٢،١٤،١٧،٣٣،٢٨،٥١ | ٤٨،٥٥، ٢٢،٢٧،٣٨ | ١٤ |
| قيم التسامح الثقافي | ٤، ٥،١١، ١٨،٣١،٣٢،٤٦،٤٧،٥٤،٦٠ | ٢،٣،٢٦،٣٥، ٣٩، ٤٠،٤٩، | ١٧ |
| قيم التسامح الاجتماعي | ٧،١٥،٢١،٢٣،٢٤،٣٤،٥٢ | ١٠، ١٦،٢٥،٥٣ | ١١ |
| قيم التسامح السياسي | ١٩،٣٠،٣٧،٤٢،٤٤،٥٠،٥٧ | ٨،١٣،٢٠،٢٩،٣٦،٤١،٤٣،٤٥،٥ ٦،٥٨،٥٩ | ١٨ |
| المجموع الكلي | ٣٣ | ٢٧ | ٦٠ |

**توزيع درجات المقياس** :

التجربة الاستطلاعية للمقياس : تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طالبات الفرقة الرابعة شعبة تاريخ وكان عددهن (١٥) طالبة وذلك لتحديد مايلي:

**زمن المقياس** :

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس عن طريق الزمن الذي استغرقه ٧٥٪ من الطالبات ووجد أن زمن تطبيق المقياس هو (٥٥) دقيقة منها خمس دقائق لإلقاء التعليمات وتوضيحها .

- ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ، وذلك على العينة الاستطلاعية ، وقد بلغت نسبة الثبات ( ٨٠.) وهي نسبة معقولة.

**صدق المقياس** :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ، و قد أقروا صلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه ، كما تم حساب الصدق الذاتي للاختبار حيث بلغ (٠,٨٩ ) وهي نسبة مناسبة وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية صالحا للتطبيق ( ملحق٨) .

- **إجراءات تطبيق تجربة البحث** :

**١-اختيار عينة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة شعبة تاريخ وقد بلغ عددهن ( ٤٠) طالبة معلمة ، وتم اختيارهن بناءا على رغبتهن في الاشتراك في تنفيذ البرنامج حيث عرضت الباحثة ، أهداف البرنامج ومحتواه عليهن .

**٢- التصميم التجريبي للدراسة** :

في ضوء الهدف الأساسي للبحث ، اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة " التطبيق القبلي – البعدي للمجموعة التجريبية " .

**٣- تطبيق أدوات البحث** :

- التطبيق القبلي لأدوات البحث :طبقت الباحثة أدوات البحث المتمثلة في (اختبار التفكير التأملي، بطاقة ملاحظة مهارات الحوار ، مقياس قيم التسامح وقبول الأخر ) ، وذلك على الطالبات المعلمات عينة الدراسة ، وتم تصحيح أدوات الدراسة ورصد نتائجها.

- تدريس البرنامج المقترح : بعد الانتهاء من عملية التطبيق القبلي لأدوات الدراسة ، تم البدء في تدريس البرنامج في الفترة من يوم الأحد ٢٧- ١٠- ٢٠١٣ م ، إلى يوم الأحد ٨- ١٢- ٢٠١٣م ، وقد قامت الباحثة بتدريس البرنامج باستخدام المدخل التفاوضي لعينة البحث بواقع (٢) ساعتين أسبوعيا لكل جلسة من جلسات البرنامج وبذلك استغرق البرنامج (١٠) ساعات بواقع (٥) جلسات .
- التطبيق البعدي لأدوات البحث : بعد الانتهاء من تدريس موضوعات البرنامج المقدم للطالبات المعلمات عينة الدراسة تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في ((اختبار التفكير التأملي ،بطاقة ملاحظة مهارات الحوار ، مقياس قيم التسامح وقبول الأخر ) ، وتم تصحيحها ، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيا ، تمهيدا لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها .

- **نتائج البحث** :

استخدم في البحث الأساليب الإحصائية التالية ( اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين ،للكشف عن الدلالة الإحصائية بين المتوسطين القبلي والبعدي اختبار مهارات التفكير التأملي ولبطاقة الملاحظة ومقياس قيم التسامح وقبول الأخر.(فؤاد البهي السيد ،١٩٧٩،٣٤٢)

**أولا : اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث** :

ينص الفرض الأول من فروض البحث على: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ويتضح ذلك من الجدول التالي :

***جدول (٣) : اختبار"ت" ومستوى دلالتها وحجم التأثير بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي***

| أدوات القياس | العدد (ن) | التطبيق | المتوسط الحسابي (م) | متوسط الفروق م ف | مجموع مربعات انحراف الفروق مج ح٢ ف | قيمة (ت) | درجات الحرية | ئ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار مهارات التفكير التأملي | ٤٠ | القبلى | ١٦,٦ | ٣٣ | ٢٤٤٨ | ٢٦,٤ | ٣٩ | داله عند مستوى ٠,٠١ |
| | | البعدي | ٤٩,٤ | | | | | |

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملي عن متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي ، حيث بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي ( ٤٩,٤ ) بينما بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي ( ١٦,٤) وبلغت قيمة ( ت) المحسوبة ( ٢٦,٤) بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (٢,٧١ ) عند مستوى ثقة (٠,٠١)

ومما سبق يتضح أن قيمة ( ت) المحسوبة أكبر من قيمة ( ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠١)لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث

**ثانياً : اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث :**

ينص الفرض الثاني من فروض البحث على مايلي :

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة أداء مهارات الحوار لصالح التطبيق البعدى

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" للمقارنة بين متوسطى درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الحوار ويتضح ذلك من الجدول التالي :

***جدول ( ٤ ): اختبار"ت" ومستوى دلالتها وحجم التأثير بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الحوار***

| أدوات القياس | العدد (ن) | التطبيق | المتوسط الحسابي (م) | متوسط الفروق م ف | مجموع مربعات انحراف الفروق مج ح٢ف | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بطاقة الملاحظة | ٤٠ | القبلى | ٣٢,٤ | ٦٦ | ١٦٠٨١ | ٢٠,٦ | ٣٩ | داله عند مستوى ٠,٠١ |
| | | البعدي | ٩٨,٩ | | | | | |

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات الحوار عن متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي ، حيث بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي ( ٩٨,٩ ) بينما بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي ( ٣٢,٤ ) وبلغت قيمة ( ت) المحسوبة (٢٠,٦ ) بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (٢,٧١ )عند مستوى ثقة ٠,٠١

ومما سبق يتضح أن قيمة ( ت) المحسوبة أكبر من قيمة ( ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠١)لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الحوار ، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

**ثالثاً : اختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث :**

ينص الفرض الثالث من فروض البحث على مايلي :

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قيم التسامح لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" للمقارنة بين متوسطى درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قيم التسامح ويتضح ذلك من الجدول التالي :

*جدول ( ٥ ): اختبار"ت" ومستوى دلالتها وحجم التأثير بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قيم التسامح*

| أدوات القياس | العدد (ن) | التطبيق | المتوسط الحسابي (م) | متوسط الفروق م ف | مجموع مربعات انحراف الفروق مج ح٢ف | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس قيم التسامح وقبول الأخر | ٤٠ | القبلي | ٦٧,٧ | ٧١ | ٣٦١٠٣ | ١٤,٨ | ٣٩ | داله عند مستوى ٠,٠١ |
| | | البعدي | ١٣٩ | | | | | |

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدى لمقياس قيم التسامح وقبول الأخر عن متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي ، حيث بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي ( ١٣٩ ) بينما بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي (٦٧,٧ ) وبلغت قيمة ( ت) المحسوبة (١٤,٨ بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية ( ٢,٧١ ) عند مستوى ثقة ٠,٠١)

ومما سبق يتضح أن قيمة ( ت) المحسوبة أكبر من قيمة ( ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠١)لصالح التطبيق البعدي لمقياس قيم التسامح ، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث.

**رابعاً : للتحقق من صحة الفرض الرابع :**

الخاص بفاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير التأملي ، والحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ ، تم حساب معادلة الكسب المعدل لبلاك .( فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٩٦، ٤٣٨) وتتضح النتائج في الجدول الآتى :

*جدول (٦) : نتائج فاعلية البرنامج المقترح*

| المتغير | المتوسط القبلى | المتوسط البعدى | الدرجة العظمى | نسبة الكسب المعدل | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارات التفكير التأملي | ١٦,٦ | ٤٩,٤ | ٦٠ | ١,٣ | دالة |
| مهارات الحوار | ٣٢,٤ | ٩٨,٩ | ١٤١ | ١,٠٨ | داله |
| قيم التسامح وقبول الأخر | ٦٧,٧ | ١٣٩ | ١٨٠ | ١,٠٣ | داله |

يتضح من جدول (٨) أن نسبة الكسب المعدل لاختبار مهارات التفكير التأملي ( ١,٣ ) ، وبلغت نسبة الكسب المعدل لمهارات الحوار ( ١,٠٨) ،كما بلغت نسبة الكسب المعدل لمقياس قيم التسامح ( ١,٠٣) وهي نسب دالة لأنها تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من (١- ٢) ، وبالتالي يتسم البرنامج المقترح بالفاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي ، وتنمية مهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات ، مما يثبت صحة الفرض الرابع .

**حساب حجم الأثر للبرنامج المقترح القائم على المدخل التفاوضي على تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات :**

وبحساب حجم تأثير تدريس البرنامج المقترح باستخدام المدخل التفاوضي على الطالبات المعلمات ، أشارت النتائج إلى ارتفاع حجم التأثير ويتضح ذلك فى الجدول الآتى :

جدول (٧) قيمة جدول ) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير d) قيمة (n2يوضح

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة "ت" | درجات الحرية | مربع الايتا n2 | (d) قيمة | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج المقترح | مهارات التفكير التأملي | ٢٦.٤ | ٣٩ | ٠.٩٥ | ٨.٥ | كبير (مرتفع) |
| | مهارات الحوار | ٢٠.٦ | ٣٩ | ٠.٩١ | ٦.٦ | كبير (مرتفع) |
| | قيم التسامح | ١٤.٨ | ٣٩ | ٠.٨٥ | ٤.٨ | كبير( مرتفع) |

يتضح من الجدول السابق التأثير الكبير لتدريس البرنامج المقترح باستخدام المدخل التفاوضي على تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات المعلمات .

**خامساً : اختبار صحة الفرض الخامس من فروض البحث :**

ينص الفرض الخامس من فروض البحث على مايلي :توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين كل من درجات الطالبات المعلمات لمهارات التفكير التأملي كما يقيسها اختبار مهارات التفكير التأملي وبين درجاتهن في مهارات الحوار كما تقيسها بطاقة الملاحظة

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي وبطاقة الملاحظة كما يوضحها الجدول التالي

جدول (٨)معامل الارتباط بين درجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير التأملي ودرجاتهن في بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي

| الأدوات | العدد | معامل إرتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| اختبار مهارات التفكير التأملي<br>بطاقة ملاحظة مهارات الحوار | ٤٠ | ٠.٥١ | دال عند مستوى (٠.٠١) |

وباستقراء النتائج في جدول (٨) اتضح أن قيمة معامل الارتباط هو ( ٠.٥١ ) وهو معامل ارتباط عالي مما يدل على وجود علاقة إرتباطية بين درجات الطالبات المعلمات في اختبار مهارات التفكير التأملي ودرجاتهن في بطاقة ملاحظة مهارات الحوار في التطبيق البعدي وبذلك يتم قبول الفرض الخامس من فروض البحث .

**سادسا : اختبار صحة الفرض السادس من فروض البحث :**

ينص الفرض السادس من فروض البحث على مايلي :

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين كل من درجات الطالبات المعلمات لمهارات الحوار كما تقيسها بطاقة الملاحظة وبين درجاتهن في مقياس قيم التسامح .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ومقياس قيم التسامح كما يوضحها الجدول التالي :

***جدول (٩) معامل الارتباط بين درجات الطالبات في بطاقة ملاحظة مهارات الحوار ودرجاتهن في مقياس قيم التسامح في التطبيق البعدي***

| الأدوات | العدد | معامل إرتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| بطاقة ملاحظة مهارات الحوار | ٤٠ | ٠,٦١ | دال عند مستوى (٠,٠١) |
| مقياس قيم التسامح وقبول الأخر | | | |

وباستقراء النتائج في جدول (٩) اتضح أن قيمة معامل الارتباط هو ( ٠,٦١ ) وهو معامل ارتباط جوهري وعالي مما يدل على وجود علاقة إرتباطية قوية بين درجات الطالبات المعلمات في بطاقة ملاحظة مهارات الحوار ودرجاتهن في مقياس قيم التسامح في التطبيق البعدي وبذلك يتم قبول الفرض السادس من فروض البحث .

**تفسير النتائج** :

أشارت النتائج إلى مايلي :

- أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي .

ويمكن إرجاع ذلك إلى :

- طبيعة المدخل الذي بني في ضوئه البرنامج ( المدخل التفاوضي ) الذي يركز بصورة أساسية على نشاط المتعلم خلال عملية التعلم وذلك لأن التدريس باستخدام المدخل التفاوضي يتضمن ( مرحلة الاندماج ، مرحلة الاستكشاف ، مرحلة التأمل ) ومن خلال هذه المراحل تتدرب المتعلمة على التساؤل الذاتي ، والتفكير بصوت عالي واكتشاف المعلومات وترجمة الموضوعات إلى مهام تعليمية، والبحث عن المعلومات وتحليلها وتفسيرها والكشف عن المتناقضات والوصول إلى الاستنتاجات المختلفة واتخاذ القرارات مما أدى إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات .
- ساعدت صياغة محتوى البرنامج في صورة أنشطة ومهام تتعامل مع عقل الطالبة وتساعدها على توظيف قدراتها الذهنية في تناول ومحاكاة مواقف تفاوضيه تتمثل في اتفاقات ومعاهدات تاريخية تمت دراستها مما جعل الطالبة تفكر وتنتج معلوماتها وتفسرها وتحللها ، وتطبق الأفكار في مواقف جديدة ، وتدرك العلاقات بين المعلومات وتتوصل إلى الاستنتاجات وتتخذ القرارات مما ساعد في تنمية مهارات التفكير لديهن .
- كما أتاح البرنامج القائم على المدخل التفاوضي الفرصة للطالبات في طرح وتوجيه الأسئلة والاستفسارات التاريخية، وتشجيعهن على إيجاد العلاقات بين البيانات والمعلومات المرتبطة بالمواقف التفاوضية التي تتضمنها موضوعات البرنامج المقترح ومن ثم تأمل أفكارهن ومحاولة إجابتهن عن تلك التساؤلات الذاتية ،بالإضافة إلى احتفاظ الطالبة بكتاب الأنشطة التي تسجل فيه كتابتها عن التساؤلات كل ذلك كان له أثر كبير في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن .

- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق بطاقة الملاحظة أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة أداء مهارات الحوار لصالح التطبيق البعدى

ويمكن تفسير ذلك بمايلي :

- ساعد تدريس البرنامج باستخدام المدخل التفاوضي على توفير بيئة تعليمية تساعد الطالبات على المناقشة والحوار وتقبل الآراء ، كما أن إجراءات التدريس وفقا لمراحل المدخل التفاوضي ( مرحلة الاندماج ، مرحلة الاستكشاف ، مرحلة التأمل ) أتاحت للطالبات المشاركة بفاعلية في عملية التعلم ، فقد اشتركت الطالبات بشكل تعلم في مجموعات صغيرة في قراءة الفقرات وتوجيه الأسئلة ، وتابعت كل طالبة زميلتها فيما تقوم به من طرح الأفكار وتساؤلات ، وما تؤديه من عمليات وكان لتوجيه الأسئلة حول الفقرات التعليمة المقروءة الدور الأكبر في جذب الطالبات إلى المناقشة والحوار وإعطاء رأيهن حول القضايا والموضوعات التاريخية المختلفة ورؤية الجوانب المختلفة للقضايا التاريخية المعروضة مما ساعد على تنمية مهارات الحوار لديهن .
- ساعد تقديم محتوى البرنامج في شكل تتابعي يبدأ بمهارات الحوار الأساسية ( مهارات تمهيد الحوار وتنظيمه ثم التأثير والإقناع .....الخ الأمر الذي أعطى الفرصة للطالبات المعلمات بالتدريب على المهارات من البسيط إلى المعقد ، فنمت مهارات الحوار لديهن في إطار تتابعي متدرج .
- ساهم تنوع الأنشطة المتضمنة في البرنامج على حرص الطالبات على المشاركة الايجابية في تنفيذ الأنشطة والاندماج فيها عقليا ووجدانيا ، فمن خلال أنشطة البرنامج قامت الطالبات بلعب أدوار الأطراف المتفاوضة وبمحاكاة سيناريو التفاوض الذي ربط بين تلك الأطراف المتفاوضة مما ساعد في تنمية مهارات الحوار لدى الطالبات المعلمات .
- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس قيم التسامح أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس قيم التسامح لصالح التطبيق البعدى

ويمكن تفسير ذلك بمايلي :

- ساعد البرنامج المقدم باستخدام المدخل التفاوضي للطالبات على التخلي عن أحكامها وانحيازاتها أثناء التعلم لتكرس طاقاتها العقلية للاهتمام بالشخص الأخر سواء كان ( المعلمة – الزميلة ) ، مما ساعد أن تكون بيئة التعلم تنمي قيم التسامح وقبول الأخر لدى الطالبات ، فأصبحت الطالبة تظهر تفهمها لفكرة زميلتها سواء بإعادة صياغتها بدقة أو البناء عليها أو توضيحها بإعطاء مثال عليها مما ساعد في تنمية قيم التسامح وقبول الأخر لدى الطالبات .
- استخدام الأسئلة والمناقشة والحوار والتفاوض كان من أهم الأساليب المتبعة في تقديم البرنامج ، كما تضمن محتوى البرنامج العديد من المواقف التاريخية التي ساهمت في تنمية قيم التسامح لدى الطالبات .

- اعتماد أنشطة البرنامج على ايجابية الطالبات والعمل الجماعي في الإعداد للأنشطة وتنفيذها وتشجيع الطالبات على المشاركة في الحوار سواء مع بعضهن البعض أو مع المعلمة وحثهن على تنفيذ الأنشطة الجماعية التي تتطلب التعامل مع الأخر والتعبير عن الرأي ساعد في تنمية قيم التسامح لديهن .
- أشارت النتائج أن البرنامج المقترح القائم على استخدام المدخل التفاوضي في التدريس يتسم بالفاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وتنمية قيم التسامح لدى الطالبات المعلمات شعبة التاريخ ويمكن تفسير ذلك بما يلي
- أسهم استخدام المدخل التفاوضي في التدريس ، والإجابة عن الأسئلة والأنشطة المتضمنة بالبرنامج في ممارسة الطالبات لأنواع مختلفة من العمليات العقلية مثل التحليل والتفسير الدقيق للمعلومات التاريخية من أجل الوصول إلى الاستنتاجات واتخاذ القرارات المناسبة مما ساعد في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات بدرجة كبيرة .
- أتاحت طبيعة المدخل التفاوضي الفرصة أمام الباحثة لاستخدام طرق وأساليب تدريسية متنوعة مثل ( استراتيجية تحليل وجهات النظر، التناظر ،المناقشات ، الحوار ، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار .....) ساهمت في تنمية مهارات الحوار لدى الطالبات.
- ساعد محتوى البرنامج وأنشطته في إتاحة الفرصة للطالبات لكي يعملن في شكل جماعي بروح التعاون من أجل مناقشة ما تم التوصل إليه من مقترحات وتفسيرات بصدد المهمة المطروحة ، وحرصت الباحثة على التقويم المستمر لسلوك الطالبات أثناء إنجازهن للأنشطة ، وتقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة مما ساعد في تنمية قيم التسامح لديهن .
- أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من نمو مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار ، مما يدل على أن الطالبة التي حصلت على درجات عالية في اختبار مهارات التفكير التأملي يحتمل احتمالا كبيرا أن تحصل على درجة عالية في بطاقة ملاحظة مهارات الحوار والعكس صحيح .
- وتفسير وجود علاقة إرتباطية بين مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار إنما يرجع إلى طبيعة البرنامج المقترح وفلسفته التي ارتكزت على ربط ما تتعلمه الطالبة من موضوعات تاريخية بما تعيشه من مواقف تفاوضيه ، وتدريبها على مهارات التفكير التأملي ، وتنمية الوعي بطبيعة العلاقات التي تربط بين الدول وعن الدور الذي يلعبه الحوار الجيد في التأثير على عملية التفاوض، كما ساعدت طريقة عرض محتوى البرنامج التي ركزت على عرض الفكرة ثم طرح المناقشات والتساؤلات في تنمية مهارات التفكير التأملي وتنمية مهارات الحوار لدى الطالبات .
- أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من نمو مهارات الحوار ونمو قيم التسامح ، مما يدل على أن الطالبة التي حصلت على درجات عالية

في بطاقة ملاحظة مهارات الحوار يحتمل احتمالا كبيرا أن تحصل على درجة عالية وفي مقياس التسامح والعكس صحيح .

- وتفسير وجود علاقة إرتباطية بين مهارات الحوار وقيم التسامح إنما يرجع إلى: تضمين مهارات الحوار و القيم المرتبطة بقيم التسامح في موضوعات محتوى البرنامج وإبراز أهميتها في مواجهة التحديات التي تواجه المجتمع ، كما أتاح تدريس موضوعات البرنامج المقترح وما شملته من أنشطة متنوعة الفرصة للطالبات لممارسة مواقف تعليمية تتدرب من خلالها على مهارات الحوار واكتساب قيم التسامح ، كما ساعد تدريس البرنامج الطالبات على اكتشاف الحقائق بأنفسهم والتعبير عن أرائهم ومشاعرهم بالطريقة التي تناسبهم في بيئة تعليمية جيدة تساعد الطالبات على المناقشة والحوار وتقبل الآراء المختلفة ، مما ساهم في نمو مهارات الحوار وقيم التسامح لدى الطالبات .
- وتتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث قدرة المدخل التفاوضي على تحقيق نتائج فعالة في مجال التدريس مع عدد من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة ( حنان إبراهيم ،٢٠١١) ، ودراسة إبراهيم عبد الفتاح،٢٠٠٦)، (ثناء رجب ،٢٠٠٥) ودراسة ((Gresalfi ,& Others,2011 )، ودراسة (Sexton,& Others2008) ، ودراسة (Kersten,& Others,2003.

- **التوصيات** :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج توصي الباحثة بمايلي :

- تدريب معلمي وموجهي التاريخ على استخدام المدخل التفاوضي في التدريس
- تدريب معلمي التاريخ في جميع مراحل التعليم على أساليب تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الحوار وقيم التسامح وقبول الأخر .
- تطوير برامج إعداد معلمي التاريخ بكليات التربية بحيث تشتمل على مداخل واستراتيجيات تدريس متنوعة ومنها المدخل التفاوضي .
- ضرورة عقد دورات وورش عمل تدريبية لمعلمي التاريخ بجميع المراحل التعليمية لتأهيلهم مهنيا وأكاديميا على أداء مهارات الحوار .
- ضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في مقررات مؤسسات إعداد المعلمين في كليات التربية .
- طوير مقررات التاريخ لمواكبة متغيرات المجتمع بحيث يكون هناك اهتمام بتنمية مهارات الحوار وقيم التسامح وقبول الأخر لدى الطلاب.

- **بحوث مقترحة** :

شعرت الباحثة أثناء القيام بهذا البحث أن هناك بعض المشكلات التي تحتاج إلي توجيه اهتمام الباحثين نحوها لذلك تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية :

- تطوير منهج التاريخ في ضوء المدخل التفاوضي لتنمية الوعي السياسي ومهارات التعايش مع الأخر ر لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام المدخل التفاوضي وأثره على أدائهم المهني .

- برنامج مقترح قائم على استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي والوعي بالقضايا المعاصرة لدى الطالبة المعلمة شعبة التاريخ .
- فاعلية منهج مقترح لتنمية مهارات الحوار والتفكير التأملي وقيم التسامح وقبول الأخر من خلال مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية .
- تقويم برنامج إعداد معلم التاريخ قبل الخدمة في ضوء مهارات الحوار وقيم التسامح وقبول الأخر .

## • المراجـــــع:


- إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم : أثر استخدام المدخل التفاوضي ومهام الأداء في تدريس التاريخ على تنمية القيم الاستقصائية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد السادس ، يناير ٢٠٠٦.
- أحمد حسين اللقاني : **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٩.
- أسماء ذكي محمد صالح : فاعلية بعض استراتيجيات التعليم البنائي الاجتماعي في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٧.
- أشرف عبد الوهاب : التسامح الاجتماعي في المجتمع المصري ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية الآداب ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٤.
- أشرف عبد الوهاب وآخرون : **التسامح الاجتماعي بين التراث والتغيير**، القاهرة ، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ط١، ٢٠٠٥.
- أمين الريحاني : **التساهل ، في أضواء على التعصب من أديب إسحاق والأفغاني إلى نصيف نصار** ، بيروت ، دار أمواج ، ١٩٩٣.
- إلهام عبد الحميد فرج : برنامج مقترح لتنمية قيم التعامل مع الأخر لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء ميثاق حقوق الطفل ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١١٦، سبتمبر ٢٠٠٦.
- بثينة محمود : فاعلية مجموعة من الأنشطة لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٦.
- ثناء عبد المنعم رجب : أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١٠٠، يناير ٢٠٠٥.
- جمال عبد الناصر أبونحل : مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٠١٠.
- جيفين كيندي : **قمة التفاوض لعقد الصفقات الرابحة والعلاقات الناجحة** ، ترجمة أميرة نبيل ، القاهرة ، مركز الخبرات المهنية ، ٢٠٠١.

- جون ديمت : **علم النفس الاجتماعي والتعصب** ، ترجمة عبد الحميد صفوت ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠.
- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد : **التعليم والتدريس من منظور البنائية** ، ط١، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣. .
- حسن شحاتة ، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ،٢٠٠٣.
- حمدان جميل كشكو : أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي في القرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٠٠٥.
- حنان إبراهيم الدسوقي : فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التاريخي والميل إلى المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠١١.
- خالد محمد المغاسي : الحوار أدابة وتطبيقاته في التربية الإسلامية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ، الرياض ، ٢٠٠٥.
- ذياب موسى البداينة : قيم التسامح في مناهج التعليم الجامعي ، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، المجلد ٢٧، العدد ٥٣، رجب ١٤٣٢.
- رشدي أحمد طعيمة ، محمد عبد الرءوف الشيخ : ثقافة التسامح في ضوء التربية والدين ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط١، ٢٠٠٧.
- ريم أحمد عبد العظيم : برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى طالبات الإعلام في ضوء مدخل التواصل اللغوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٤.
- سعدية شكرى على : فاعلية برنامج في التربية المهنية في ضوء المدخل البنائي في تنمية بعض مهارات الدراسة وعادات العقل لدى الطالبات المعلمات شعبة علم نفس ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠١٠.
- السعيد الجندي : أثر استخدام التاريخ الشفهي في تنمية مهارات الحوار والوعي ببعض المفاهيم والقضايا السياسية المعاصرة لدى الطلاب المعلمين تخصص تاريخ بكلية التربية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢٥ ، فبراير ٢٠١٠.
- سليم عبد الرحمن سليمان : فاعلية نموذج بنائي مقترح لتدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١٦٧، يناير ٢٠١١.
- صفاء الأعصر : التعليم من أجل التفكير ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ١٩٩٨.
- طارق الحبيب: كيف تحاور ، الرياض ، مؤسسة الجريسي للنشر ، ٢٠٠٣.
- طلعت صلاح مدكور : فاعلية استخدام إستراتيجيتي المتناقضات والأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة

الإعدادية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٣٠ ، ديسمبر ٢٠١٠.

- عاطف محمد سعيد : أثر استخدام نموذج ريجليوت للتدريس الموسع في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١١ ، ابريل ٢٠٠٧.
- عباس محمود العقاد : الديمقراطية في الإسلام ، القاهرة ، دار المعارف ، ط٦، ١٩٨١.
- عباس راغب علام : فعالية نموذج التعليم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٤٣) ، ٢٠١٢.
- عبد الحميد حسن : الأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية لثقافة التسامح ، مجلة المعرفة ، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية ، العدد ١٢٢، يونيه ٢٠٠٥.
- عبد العزيز جميل القطراوي : أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، ٢٠١٠.
- عبد القادر الشحلي : أخلاقيات الحوار ، عمان ، دار الشروق ، ط١، ١٩٩٣.
- على الجمل : تصور مقترح لمناهج التاريخ في ضوء تحديات العولمة وأثره على تنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٨٠،يونيو ٢٠٠٢.
- على كايد خريشه ، حسين محمد : معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كلية التربية بالجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير ، مجلة جامعة دمشق ، العدد ٣، المجلد ١٧، الأردن ، ٢٠٠١.
- على مدكور : كيف تنمي مهارات طفلك اللغوية ، القاهرة ، سلسلة سفير التربوية ٢٠٠٣.
- غازى طاشمان وأخرون : أثر استخدام استراتيجيتي: الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مبحث الجغرافيا لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٠، العدد ١،يناير ٢٠١٢.
- فاطمة عبد الوهاب : فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري ،الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية،المجلد ٨، العدد ٤،،كلية التربية،جامعة عين شمس ، ٢٠٠٥.
- فتحي عبد الرحمن جروان : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، ط٣،عمان ، دار الفكر ، ٢٠٠٧.
- فتحى مصطفى الزيات : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، القاهرة ، الدار النشر للجامعات ، ١٩٩٥.
- فهد العبودي : الحوار منهج وسلوك ، الرياض ، دار الحصن الخضراء ، ٢٠٠٥.

- فؤاد زكريا : التفكير العلمي ، سلسلة مكتبة الأسرة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٦.
- فؤاد البهي السيد : علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ، ط٣، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٩.
- فؤاد أبوحطب ، أمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط٢، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٦.
- فوزية محمود ، حنان محمد : برنامج لتنمية التسامح لدى طفل الروضة ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد ٤٣، ٢٠١١.
- كامل دسوق الحصري : فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس وحدة الكوارث البيئية على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد٧ ،مايو ٢٠٠٦.
- كمال عبد الحميد زيتون : التدريس نماذجه ومهاراته ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط١، ٢٠٠٣.
- كلية التربية بالفيوم : التنمية المستديمة للمعلم العربي ، المؤتمر العلمي السادس ٢٣-٢٤أبريل ٢٠٠٥.
- كلية التربية بقنا : تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية ، المؤتمر العلمي الثالث ، ١٣- ١٤أبريل ، ٢٠٠٥.
- كلية التربية جامعة الزقازيق : تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية ، المؤتمر العلمي الرابع ، ٨- ٩فبراير ٢٠٠٦.
- ماجدة ناصر : مفهوم الحرية لدى طلاب المدرسة الثانوية في مصر ، دراسة حالة طلاب الفيوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٨..
- مجدي عزيز إبراهيم : التفكير من منظور تربوي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥.
- محمد الجوهري : علم الاجتماع التطبيقي ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٨.
- محمد جياد زين الدين : برنامج علاقات عامة لتنمية قيم التسامح وثقافة الحوار مع الأخر ، مجلة آداب الفراهيدي ، كلية الآداب ، جامعة تكريت ، مجلد ١١ ، عدد ١١ ، ٢٠١٢.
- محمد ديماس : فنون الحواروالاقناع ، بيروت ، دار بن حزم ، ٢٠٠٠.
- محمد السماك : قيم التسامح والتعايش والحوار بين الحضارات والأديان : الكرامة الإنسانية في الإسلام وقيم التسامح والحوار ، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولى لمنظمة الايسيكو " قضايا الشباب في العالم الإسلامي : رهانات الحاضر وتحديات المستقبل ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، تونس ، نوفمبر ٢٠٠٨.
- محمد سليمان عيسى: أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن ،٢٠٠٥.
- محمد صبري النمر : أساليب الاتصال الاجتماعي بمبادئ حقوق الإنسان في الإسلام في ضوء الإعداد التربوي ، دراسة ميدانية على طلاب ، الإسكندرية ، المكتبة الجامعية ، ١٩٩٦
- محمد فتحى على : الوعي جامعة الأزهر ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ،٢٠٠٢.

- محمود طاهر الوهر : درجة معرفة معلمي العلوم والنظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد( ٢٢) ، يوليو ٢٠٠٢.
- محمود عبده أحمد : دور الأنشطة الطلابية في اكتساب قيم المشاركة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢٠٠٥.
- مديحة حسن : البنائية وعلاج أخطاء طلاب المرحلة الاعدادية في الجبر باستخدام الوسائل اليدوية الملموسة ، ط١، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٤.
- منى اللبودي : تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٠.
- ملاك محمد السليم : فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيمائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢٠٠٩،١٤٧.
- ميسر حمدان عودات : أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، ٢٠٠٥.
- هيوم اتكن : دراسة التاريخ وعلاقتها بالعلوم الاجتماعية ، ترجمة محمد زايد ، بيروت ، دار العلم للملايين ،١٩٨٢.
- وليم عبيد : المدخل المنظومي والمنهج التفاوضي ، المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم ، مركز تطوير تدريس العلوم جامعة عين شمس ، ابريل ٢٠٠٤.
- وليم عبيد ، عزو عفانه : التفكير والمنهج المدرسي ، ط١، بيروت ، مكتبة الفلاح ،٢٠٠٣.
- Andrey: **Teaching Special Represention**s, Paris , Anthropos, 1998.
- Antal , Ariane Berthoin, Friedman , Victor J .: Learning to Negotiate Reality , A Strategy for Teaching Intercultural Competencies , **Journal of Management Education , Eric Data Base** , Vol.32 , No.3 ,2008.
- Appleton. K .: Analysis and Description of Students Learning during Science Classes using A constructivist – based model , **Journal of Research in Science teaching,** Vol. 34 , No. 3,1997.
- Brandhorrot, A.,Spilttger ber,F.: Social Studies and The Development of Thinking , The state of the Art , **Southern Social Studies Quarterly** , Vol.13, No.2,1999.
- Brody, B.& Singer ,A.J.: Franklin K. Lane High School oral History Project and History Magazine , **OAH Magazine of History** , Vol.4, No.4,1995.

- Burnette, Diana, M.: Negotiating Tradition , The Politics of Continuing Higher Education Program Planning in Public Historically Black Colleges and Universities , **Journal of Continuing Higher Education , Eric Data Base** , Vol.58, NO.1 ,2010.
- Cartasev ,S.: One World Teaching Tolerance , Communication and Conflict management , New York , NY , **International Debate Education Association,**2006**.**
- Collins , Beth: Oral History in Classroom , **Distance Learning Center Coordinator** , Chicago Historical Society, March 2003.
- Ellis , V. ,Long, S. : Teachers and Students Making Multimedia in Secondary School , Technology Pedagogy and Education , **Eric Data Base**, Vol.13,No.1, 2004.
- Fritz, Paul, A.: Direction Teaching Skills in Speech Communication Toward Critical Thinking Outcomes , **Paper presented at the Annual meeting of the Eastern Communication Association** , Washington and PC. ,28April- 1 May , 1994.
- Gresalfi ,Melissa, Cobb, P.: Negotiating Identities for Mathematics Teaching in the Context of Professional Development **, Journal for Research in Mathematics Education , Eric Data Base,** Vol.42,NO.3,May2011.
- Halton , N.& smith : Refection in Teacher Education Towards Definition and Implementation, **Teaching and Teacher Education** , Vol.11,NO.1,1995.
- Killion,j.p. &Todnem,G.R.: A Process for Personal Theory Building ,**Educational Leadership** , Vo1:48,No.6.,1999.
- Kember, D. & Others : Determining the level of reflection thinking from student. Intercitizenship, **Journal of lifelong Education** Vol. 18, No.1,1999 .
- Kember , D. & Others : Development of Aquestionnaire to measure level of reflection thinking assessment and evaluation in higher **Journal of lifelong Education** ,Vol. 25,No. 4,2000.
- Konchok , K. H. : Teaching tolerance through moral and value education , Paper for the global meeting on Teaching for tolerance respect and recognition in relation of belief , **The Oslo Coalition on freedom of religion or belief Oslo** , 2-5 Sept.2004.

- Kersten , M.Heley ,G.: Developing analytic , Cognitive and linguistic skills with an Electronic Negotiation system sciences , **IEEE Computer society press , Hawaii**, 2003.
- Kehe ,D. : Conversation Pair and Communicative Competence , U.S.A , **Vermont Prolinqua Associates** ,Brollebaro,2002.
- Langer, G& Colton, A.: Reflective Decision Making ,The Connection to school Reform , **Journal of Staff Development** ,Vol.15,1994.
- Lee,H.: Design and Analysis of Reflection Supporting Tools in Computer Supported Collaborative Learning, **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning** Vol.2 ,No.3,2005.
- Lee, Hea- Jin: Understanding and Assessing Preserves Teachers Reflective Thinking , **Journal of Research and Studies** , Vol.21, Aug,2006.
- Lim, S. : Developing reflective thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher Education, **Early child development and care,** Vol. 73,2003.
- Makari , Peter : Emmanuel Conflict and Cooperation among Christians and Muslims in Egypt Communal Relations Tolerance and Civil Society , **PHD degree** , New York University ,2003.
- Martinson , David L.: Building a Tolerance for Disagreement An Important Goal in Social Studies Instruction , Clearing House , Vol.78,No.3 ,2005.
- Maureentan, : Constructivism, Instructional Design, and technology implication for transforming Distance learning , Educational Technology and Society , Vol.3,No.2 ,2000.
- Pollard , A. : Reading for Reflective teaching , Continuum, London,2003.
- Peter E. Doolittle , William G.Camp: Constructivism the career and technical education perspective , Journal of Vocational and Technical Education , Vol.16, No.1,1999.
- Robert S.,: Cognitive Psychology and Constructivism concepts principles and Implication within the social science Disciplines and Application for social studies education , Chicago Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies,1999.

- Shamir, M. : Political Intolerance among Massesl Elites in Israel A reevaluation of Eutiest Theory of Democracy , The Journal of Politics , Vol.53, No.4,2000.
- Smekal, V. : **Tolerance** , Anthropological and Philosophical Faculty , Brno, Czech Republic , Student Psychology ,1995.
- Sexton , Dena M. :Student Teachers Negotiating Identity , Role , and Agency , Teacher Education Quarterly , **Eric Data Base** , Vol.35,No.3,2008.
- Song , H. & Others : Exploring instructional Design Factors Prompting Reflective Thinking in Young Adolescents , Canadian , **Journal of Learning and Technology** , Vol.31, No.2 ,2005.
- Stephens, E. : An Examination of the effectiveness of a program on cultural tolerance and diversity for teacher education candidates , **D.A.I-A63**.10.3495.Apr.2003.
- Tolerance Organization , USA: What is Tolerance ? Available Online at: http://www.tolerance .org\ about \ tolerance .html retrieved on: 03\ 03\2008.
- United Information Leaflets : The Danger of Words , Definitions Amsterdam,2000. Available Online at: http://www.Xs4all.NL\ united\info13.html.
- West, D.: Alternative teaching strategies , The Case for Critical thinking sociology , Vol.29,1996.
- Wikipedia , : Constructivism , learning Theory , Wikipedia org.,2007.Available Online at: http://www.wn.wikipedia.org\ wiki.
- Wilson. G . Particia : Supporting young children's thinking through tableau , **Language Arts**,Vol.80, No.5,2003.
- Yeager, Elisabeth Anne & O.L Davis,: Classroom Teachers Thinking about historical text , An Exploratory study theory and research , Social Education , Vol.24,No.2, Septemper1996.


❋❋❋❋❋❋❋

# البحث الثالث :

## " فاعلية برنامج سلوكي معرفي لخفض بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد "


إعـــداد :

**د/سميحة عبد الفتاح إسماعيل**
أستاذ مساعد بقسم علم النفس

**د/ نجـــوى السيـــــد بنيـــس**
أستاذ مساعد بقسم علم النفس

**د/ ولاء بدوي محمد بـــدوي**
أستاذ مساعد بقسم علم النفس

**د/ إيمـــان علـــى شـــاهين**
أستاذ مساعد بقسم علم النفس

**بكليتي الآداب والتربية جامعة الملك خالد السعودية**

# " فاعلية برنامج سلوكي معرفي لخفض بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد"

د/ سميحة عبد الفتاح إسماعيل  د/ نجـــوى السيـــد بنيس
د/ ولاء بدوي محمـــد بـــدوي  د/ إيمـــان علـــى شاهـــين

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج معرفي سلوكي مؤسس على نظريات العلاج المعرفي عند بيك واليس واختبار مدى فاعليته لخفض بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد ،وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (٨٠) طالبة تراوحت أعمارهم من ١٨- ٢٥ سنة تم توزيعهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، كل مجموعة تكونت من (٤٠) طالبة تم تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية فقط. وقد استغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع (١٢) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا. وأشارت النتائج الإحصائية إلى فاعلية البرنامج في خفض القلق والاكتئاب والآثار السلبية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى أفراد المجموعة التجريبية واستمرار التحسن بعد انتهاء تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة

***Abstract***

*The ppurpose of this study was construct a program cognitive behavior therapy based on Cognitive theories Beck and Ellis and test Effectiveness of cognitive behavioral program to reduce some co-morbidity psychological symptoms associated with watch satellite TV in students at King Khalid University. The subjects of the study consisted of (80) student ranging in age from 18 - 35 years old divided into two groups: experimental group and control group, each group was composed of (40) student. The program was administered to the experimental group only. The whole program, lasted six weeks in which (12) session had been taken by two session every week and session take one hour. The statistical results indicated effectiveness of the program in reducing anxiety and depression and the associated negative effects to watch satellite TV with the members of the experimental group and the continued improvement after the implementation of the program and during the follow-up period.*

• **مقدمه البحث** :

يشهد العالم ثورة تكنولوجية كبيرة تتمثل في ثورة المعلومات وهى من أهم ما يميز عالمنا الآن عن العوالم التي تسبقه . إن الثورة التي حدثت في مجال الفضائيات جعلت الكثيرون يختزلون كل التقدم الذي أنجزه العالم المعاصر في تلك النقلة النوعية في تكنولوجيا عصر المعلومات ومن هنا انتقل مركز ثقل العالم من الثروة إلى المعرفة ، حيث تعتبر الفضائيات وخصوصا في أيامنا هذه من أخطر الوسائل تأثيرا على المجتمعات والشعوب ومن ثم فهي من المؤثرات التي توليها الحكومات والجماعات أهمية قصوى ؛ نظرا لتعدد القنوات الفضائية وسهولة وصولها إلى قطاعات عريضة جدا من المجتمع تؤثر في عقولهم ونفوسهم ومن ثم تؤثر في اتجاهاتهم ومواقفهم التي يتخذونها حيال كثير من القضايا .

يعد المراهقون الجمهور الأول لتلك الفضائيات والتي تسعى إلى اجتذابهم بمختلف الوسائل فنحن نعلم أن مرحلة المراهقة من أخطر المراحل التي يمر بتا

الإنسان خلال مراحل نموه لما تتضمنه من بلوغ النضج الجنسي والفسيولوجي ، فالطاقة المتزايدة للدافع الجنسي قد تزيد من دوافع العدوان فإننا نجد أن بعض المسلسلات والأفلام تشعل هذه الدوافع لما تعرضه من مشاهد تثير الشعور بالحرمان لدى المراهقين من خلال نماذج غير واقعية وأحداث غير منطقية .

فقد شهد مطلع التسعينيات تزايد في القنوات التليفزيونية الدولية العابرة للقارات وأصبحت المنطقة العربية في مجملها تحت تغطية عدد كبير من القنوات الأجنبية ، والممولة عربيا وأجنبيا ، وأصبح بالإمكان التقاط عدد غير قليل من هذه القنوات بالمنازل لذلك أصبحت مشاهدة وسائل الإعلام كثيرة الإنتاج سريعة الحركة واسعة الانتشار وغير خاضعة للرقابة لذلك بعدت هذه القنوات الفضائية كل البعد عن الهوية العربية الإسلامية وبالتالي أفرزت ظواهر سلبية عديدة أثرت على شخصية طالبتا.

لقد تحولت القنوات الفضائية إلى أداة للتأثير على الشباب مُشكِلة لشخصياتهم وسلوكهم الاجتماعي ، حيث أصبحت القنوات الفضائية ذو أهميه بالغة الأثر ليس على الصعيد الإعلامي فحسب، وإنما على جميع الأنساق النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأمنية ، تستهدف جميع شرائح المجتمع وأطيافه دون استثناء، فهي تعمل بطريقه أو بأخرى في التأثير والتغيير خاصة على الشباب إيجابيا أو سلبيا . وقد تحولت الأطباق الفضائية إلى ظاهرة اجتماعية عامة مما دفع بالعديد من الباحثين في مجال علم النفس والاجتماع والإعلام إلى دراستها كظاهرة لها أثارها الثقافية والاجتماعية والنفسية .

ويذكر سعيد عبدا لله حارب المهيري (٢٠٠٩) في استبيانا أجرته مجلة ولدي على عدد من الآباء والأمهات في الكويت والسعودية والإمارات حول مشاهدة أطفالهم للفيديو كليب فوجدوا أن نسبة مشاهدة الأطفال بانتظام تصل إلى ٩٢,٣٪، ونسبة الأطفال التي لا تحرص على متابعته تصل إلى ٧,٧ ٪ فقط، لما فيه من التأثير السلبي الكبير على سلوكيات الأبناء مما يعطي جرس إنذار كبير للآباء والأمهات والمربين حول خطورة الوسائل الإعلامية على تربيتهم لأولادهم.

ومرحلة الشباب مرحلة لها ميزاتها وخصائصها وتكثر اضطراباتها المختلفة فهي مرحلة استلام المسئوليات وليست بحدث عادى، وتكثر هذه المسئوليات عند الشباب الجامعي حيث يعترى القلق طلاب الجامعة، فارتباط القلق بالطالب الجامعي يرجع لأسباب كثيرة منها أن الطالب في المرحلة الجامعية يمر بمرحلة تعرف بمرحلة تحديد الهوية وسوف يظل هناك هامش من الصراع بين الطالب الجامعي ومطالب المجتمع مما يؤدى إلى الإحساس بالقلق والتوتر (احمد عثمان،٢٠٠١: ٣١)

- **أولا : مشكلة البحث :**

بدأ التركيز في اختيار موضوع القنوات الفضائية التي لم تدرس بصورة شاملة على البيئة السعودية من وجهة نظر فريق البحث استنادا إلي الدراسات التي تمت في هذا المجال : كدراسة إبراهيم الدعيلج ١٩٩٥ بعنوان البث المباشر المواجهة تربويا و إعلاميا انتهي إلي عدد من النتائج هي إضعاف التماسك

الأسري ، نشر المشاهد الفاضحة و أثاره الغرائز، وإضعاف روح الولاء و الأمة الإسلامية .

ومن الملاحظ قيام الشباب بسلوكيات تخالف القيم الاجتماعية التي يقدرها المجتمع وخاصة ممن هم في سن المراهقة وتحديدا في المرحلة الجامعية،

ولما كانت شريحة الشباب هي الأكبر في المجتمع وأكثرها عرضة وقبولا للتغيير بما يعرض في القنوات الفضائية من أفلام وبرامج ومسلسلات مختلفة فأن هذا البحث يسعى للتعرف علي الآثار السلبية لمشاهدة القنوات الفضائية وقدرتها علي تغيير الحالة النفسية لدى طالبات جامعة الملك خالد بابها ولذا فقد حرص فريق البحث على تناول مشكله البحث بالدراسة وتم صياغتها في ضوء التساؤلات الآتية

- **تساؤلات البحث** :

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ( القلق . الاكتئاب . الفضائيات) قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية على مقياس ( القلق . الاكتئاب . الفضائيات) بعد تطبيق البرنامج ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس ( القلق . الاكتئاب . الفضائيات) بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج ؟

- **ثانيا** : **أهداف البحث** :

- التعرف على الفروق بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية و متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدى على مقياس (الآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات . القلق . الاكتئاب)؟
- التعرف على الفروق بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى على مقياس (الآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات . القلق . الاكتئاب) ؟
- التعرف على الفروق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي لمدة شهرين؟

- **ثالثا** : **أهمية البحث**:

تنطوي هذه الدراسة علي جانبين :

**أ-الأهمية النظرية** : **وتتضمن الأتي** :

- إلقاء الضوء علي الأطر النظرية المرتبطة بمشاهدة الفضائيات وعلاقتها بالقلق والاكتئاب.

- إثراء البحوث النفسية في البيئة السعودية بوجه خاص في إعداد البرامج لفئة الشباب وهم الشريحة الأكبر للمجتمع
- هناك الكثير من البحوث والدراسات التي تناولت تأثير البرامج الفضائية ولكنها لم تتناول برامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض الاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى طالبات الجامعة.
- توجيه الأنظار لإجراء المزيد من الدراسات حول الآثار السلبية والإيجابية للبرامج الفضائية على اتجاه الطالبة الجامعية.
- ما تضيفه هذه الدراسة (للتراث الإعلامي والاجتماعي ) فيما يتعلق بتأثير احد الوسائل الإعلامية الهامة والمتميزة في العصر الحاضر وهي القنوات الفضائية.

**ب-الأهمية التطبيقية وتتمثل في** :

- تتيح هذه الدراسة للمهتمين بأثر البرامج الفضائية على الفتاة السعودية في مرحلة الشباب معرفة حجم الظاهرة على المجتمع.
- تقديم النصائح والتوصيات وتوجيه الطالبات للبرامج المفيدة وتحذيرهن من البرامج التي قد تخالف ديننا وقيمنا وتقاليدنا.
- تفيد الدراسة المجتمع والأسرة على تشخيص واقع القنوات الفضائية والتعرف على القنوات الضارة على سلوك الشباب والعمل على التخفيف من أثارها وإيجاد البدائل لها وتشجيع الأبناء على مشاهدة برامج محددة والامتناع عن مشاهدة البعض الآخر، و قيام الوالدين والمجتمع بالرقابة بما يبث ويعرض فيها من مواد إعلامية.
- إجراء العديد من البرامج للحد من الآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات

- **رابعا مصطلحات البحث** :

**١-العلاج المعرفي السلوكي** :

يعد العلاج المعرفي السلوكي أسلوبا جديدا من أساليب العلاج النفسي ،وهو علاج مباشر وتوجيهي ،تستخدم فيه آليات وأدوات معينة وفنيات ومهارات معرفية وسلوكية لمساعدة المريض لتحديد أفكاره السلبية ومعتقداته اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي وتحويلها إلى معتقدات يصطحبها ضبط انفعالي وسلوكي (علاء فرغلى،٢٠٠٨: ١٥).

ويعرف كيندال Kendall, 1993 في ( ناصر إبراهيم المحارب، ٢٠٠٠: ١) العلاج المعرفي السلوكي بأنه" محاولة دمج الفنيات المستخدمة في العلاج السلوكي التي أثبتت نجاحها في التعامل مع السلوك ،ومع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتم العلاج المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني للمريض، وبالسياق الاجتماعي من حوله، من خلال استخدام إستراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه.

**٢- القناة الفضائية** :

هي وسيلة لإرسال البرامج التلفازية عبر الاقمار الصناعية، بشبكات اتصال أرضية ترسل وتستقبل من احد الأقمار الصناعية. اى أنها وسيلة لبث البرامج

من محطة أرضية إلى الأقمار الصناعية، ليتم استقبالها من خلال الإطباق اللاقطة المنتشرة على سطوح المنازل أو الأماكن المرتفعة. (عيسى الشماس ، ١٧ :٢٠٠٥)

وتعرف إجرائيا بأنها برامج القنوات التلفزيونية الفضائية التي تفضلها الطالبات سواء كانت دراما أو أفلام أو برامج تركية.

التأثير: عنصر اساسى من عناصر الاتصال، وهو المحصلة النهائية لعملية الاتصال ويتم بتغيير السلوك الانسانى أو تعديله نحو الأفضل أو نحو الأسوأ والتأثير في هذا البحث هو ما تقوم به الفضائية التركية من تغيير في سلوك طالبات الجامعة من خلال المسلسلات والدراما المعروضة على الفضائيات.

ويعرف التأثير إجرائيا بأنه التغير الذي يحدث للفرد نتيجة لمشاهدته برامج القنوات الفضائية، ويتعلم منها شيئا جديدا يغير من سلوكه السابق (المرجع السابق، ١٧:٢٠٠٥).

- **خامسا: حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بالمحددات الموضوعية والبشرية والمكانية والزمنية التالية:

- الحدود الموضوعية : يتحدد البحث بالموضوع برنامج معرفي سلوكي لخفض بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدي طالبات جامعه الملك خالد
- كما تحدد بالأدوات المستخدمة
- الحدود البشرية: يقتصر هذا البحث علي عينة من طالبات جامعه الملك خالد قوامها ١٥٠٠ طالبة.
- الحدود المكانية: كليتي الآداب والتربية – كلية العلوم والآداب ( مجمع ١ – ٢ )
- الحدود الزمنية: استغرق إعداد هذا البحث خلال عام (٢٠١٢- ٢٠١٣ م )

- **الإطار النظري** :

- **أولاً : الفضائيات والاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات** :

في خضم التغيرات والمستجدات التي تدعم مشاهدة التلفاز ومتابعة الأحداث وارتفاع شعبيته بين مختلف الفئات البشرية وتزايد أعداد الفضائيات العربية وظهور نسخ لقنوات عالمية باللغة العربية علاوة على البرامج المستنسخة من تلك القنوات، هناك برامج بلا هدفٍ تؤدى إلى الإفساد ومخاطبة المشاعر بلغة رخيصة جدا، وغسل الأدمغة تدريجيا وزعزعة المبادئ والقيم والأخلاق الحميدة .

- **أهمية القنوات الفضائية وتأثيرها على المجتمع**:

تنبع أهمية القنوات الفضائية من قدرتها على احتواء أفراد المجتمع بجميع طبقاته وأطيافه فهي تشبع احتياجات جميع الأفراد من الجنسين، في أي مكان وزمان، كما إنها تحقق أهداف الأنساق الاجتماعية، السياسية، التربوية، الصحية.

يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

- القنوات الفضائية تجمع بين الكلمة المسموعة والصورة المرئية مما يزيد من قوة تأثيرها.
- تتميز بقدرتها على جذب المشاهد وخاصة المراهقين وتحقيق درجة عالية من المشاركة من خلال ما تقدمه من مواد تعليمية وترفيهية إضافة إلى التأثير الاجتماعي الذي تقوم به.
- تتعامل مع المشاهد مباشرة، فالمرسل في هذه الوسيلة يخاطب المستقبل وجهاً لوجه، حيث يخزن الوقائع والصور ويختصر الزمن بين وقوع الأحداث وعرضها على المشاهدين مباشرة أو بعد حين ( محمد الأصفر، ١٩٩٣:٢١٢).
- إمكانية نقل الأحداث الاجتماعية على الهواء ساعة وقوعها ونقل الكثير من الجوانب الثقافية والمعنوية والمادية للمشاهد ونقل خبرات الأشخاص ذوى المواهب والتخصصات النادرة، وإلقاء المحاضرات وعرض البرامج والندوات والأفلام العلمية والوثائقية والتاريخية ونقل حياة الشعوب وأساليب حياتها ( محمد شراب، ١٩٩٦: ١١١)
- الصورة المتحركة الناطقة التي تقدمها القنوات الفضائية تجعل المشاهد يتابع الأحداث في مكانه دون أن يكلف نفسه عناء السفر أو الخروج من منزله للبحث عنها ، مما يوفر الوقت والجهد والمال ( زكريا عبد العزيز ، ٢٠٠٢: ٢٢).

- **ايجابيات القنوات الفضائية** :

- الحصول على معلومات مفيدة عن دول العالم من مختلف القارات.
- الإسهام في تطوير التبادل العلمي والثقافي .
- يمكن للدول أن تقدم الخدمات التعليمية في جميع مدارسها من خلال التلفاز.
- يمكن للمسافرين بالجو والبحر متابعة الأحداث العالمية بالصوت والصورة.
- يمكن للطلبة في الدول النامية الاستفادة من انجازات العلماء في التخصصات النادرة.
- تعتبر وسيلة هامة للدعاة يمكن من خلالها نشر دين الله الإسلام في مختلف أنحاء العالم.

- **سلبيات القناة الفضائية** :

لاشك أن القنوات الفضائية وما تحمله من إبهار في الصورة والصوت معاً وما تملكه من سعة الانتشار لها تأثيرها السلبي على المستوى الثقافي والاجتماعي، تتمثل فيما يلي:

- إضاعة الوقت والعمر بإدمان مشاهدتها.
- إدخال كثير من العادات الغربية إلى بيوت المسلمين وخصوصاً ما يتعلق بالأزياء والاختلاط.
- تأصيل الأنانية وحب الذات وضعف الروح الجماعية والتفكك الأسرى.
- تقليل فرص الاحتكاك بين المراهقين ووالديهم وإبعادهم عن الحياة الأسرية والعامة.
- هبوط مستوى التحصيل لدى المدارس والجامعات.

- الإسهام في نشر الأمراض النفسية والاجتماعية وأفلام العنف والجريمة.

ويرى فريق البحث هذه المنظومة من القيم أصبحت توطئة لما لا تحمد عقباه كلما زادت الفضائيات التي تقدم برامج سلبية دون محتوى كلما قلت مساحة حرية الرأي والتعبير، ولابد من التأكيد على دور الأسرة في التوعية والتنبيه على سلبيات تلك الفضائيات.

- **ثانياً: القلـــق:**

يعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية وجزء طبيعي في كل آليات السلوك الإنساني وهو يمثل أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله ، إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة.

- **تعريف القلق:**

يعرفه إبراهيم عبد الستار (٢٠٠٢: ٩) بأنه انفعال يتسم بالخوف والتوجس من أشياء مرتقبة، تنطوي علي تهديد حقيقي أو مجهول. لكنَّ كثيرا من المواقف المثيرة للقلق لا يكون فيها الخطر حقيقيا بل متوهما ومجهول المصدر.

كما يعرفه أحمد عبد الخالق (٢٠٠١: ٣٣٧) بأنه خوف مزمن دون مبرر موضوعي مع توافر أعراض نفسية وجسمية شتي دائمة إلى حد كبير.

ويذكر فاروق عثمان (٢٠٠١: ١٨) بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان ويسبب له كثيرا من الضيق والألم، والقلق يعنى الانزعاج والشخص القلق يتوقع الشر ويبدو متشائما ومتوتر الأعصاب ومضطرب، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويبدوا مترددا وعاجزا عن البت في الأمور ، ويفقد القدرة على التركيز.

وتعرفه زينب شقير (٢٠٠٥: ٥) بأنه خلل او اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة ، تجعل صاحبه في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدى به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل وقلق التفكير فيه،والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المتوقعة، والأفكار الو سواسية وقلق الموت واليأس

أهم العوامل التي تؤدى إلى ظاهرة القلق:

- أحاديث الفرد الذاتية وأفكاره الخاصة الهازمة للذات.
- التوتر الناشئ عن مسئولية اتخاذ القرار باعتباره نوعاً من الصراع العقلي .
- ضغوط الحياة التي ظهرت كنتاج للتطورات الحضارية والتي لا يستطيع الإنسان تحملها والتكيف معها، وخاصة لدى طلاب الجامعة لأن الحياة الاجتماعية مليئة بالظروف المثيرة للقلق سواء على الصعيد الدراسي أو الاجتماعي مما يؤثر على سلوك الطالب ويصبح مهددا له ومعرقلاً لمسيرة حياته الاعتيادية. (غالب محمد علي المشيخى ،٢٠٠٩: ٥٣)

- **ثالثاً : الاكتئاب**

يعرفه بيك في غريب عبد الفتاح (١٩٨٧ : ٢٨ ) بأنه حالة انفعالية تتضمن تغير محدد في المزاج مثل مشاعر الحزن والوحدة وتتضمن مفهوم سلبي للذات

مع توبيخ الذات وتحقيرها ولها مع تغيرات في النشاط مثل تغيرات في النشاط مثل النقص أو الزيادة في النشاط والطاقة.

هو ناتج عن تعزيز غير ملائم يمكن أن تعزوه إلى كل معرفة مدركة أو إلى العجز في العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص وغالبا ينسب للاكتئاب إحداثه لحالات المقاومة للمهارات والاتجاهات الاجتماعية ، وذلك لعدم الكفاية في التفاعلات الاجتماعية. (Blechman et al, 1986:23-22)

هو الشخص المكتئب من ينقصه بعض المهارات التي حرم من إثابتها من خلال التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الآخرين وفى النهاية فإن الفرد يفتقر القدرة على أن يكتسب الدعم المحتمل والذي يعتبر باعثا على قبوله اجتماعيا. (Thorpe & Olson, 1990:155)

- **نظريات الاكتئاب** :

قامت التوجهات النظرية بفحص الاكتئاب فتعددت رؤية تلك التوجهات فمفاهيم التحليل النفسي تؤكد على الصراعات اللاشعورية المرتبطة بالفقد والإحباط . والنظريات المعرفية تركز على عمليات التفكير التي تدور حول الذات ، بينما يركز ذوى التوجه السلوكي على السلوك المرتبط بالاكتئاب ( ممدوحة سلامه وعبد الله عسكر ، ١٩٩٢: ١٠٢)

**١-النظرية التحليلية والاكتئاب** :

وضع فرويد (١٩١٧) أول تفسير لهذا الاضطراب يتلخص في أن : الاكتئاب ما هو إلا رد فعل لفقد الإنسان لشئ محبوب ذو قيمة ، هذا الفقد قد يكون معنوي أو رمزي حيث أنه لو تولد لدى الشخص الإحساس بأنه فاقد حب الناس لأدى ذلك إلى شعوره بالغضب يظهر على هيئة انفعالات ، لأن السبب في حد ذاته غير مادي وبالتالي يصب كامل غضبه على نفسه فيؤدى إلى شعوره بالإحباط وكراهية النفس ومعاقبة الذات (Formanek , Guriar, 1987: 68) .

**٢-النظرية المعرفية** :

يعتبر المعرفيون أن التشويه المعرفي وتحريف التفكير وأخطائه وراء ما يبدو من أعراض الاكتئاب ، فكثير من الأشخاص ما تسيطر عليهم تلقائيا أفكار سلبية عن أنفسهم وعن الناس والعالم أجمع وتعمل مثل هذه الخواطر السلبية كقوى داخلية تضخم من السلبيات ونواحي الفشل وتتغاضى عن الايجابيات أو تقلل من شأنها. (ممدوحة سلامه، ١٩٨٨: ١١٣)

**ثانيا : المبحث الثاني: الإطار النظري لبرنامج العلاج السلوكي المعرفي** :

يعد العلاج المعرفي السلوكي من أشكال العلاج النفسي الحديثة نسبياً ، ويركز على كيفية إدارك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها ، وإعطاء المعاني لخبراته المتعددة ، ويستند هذا النمط العلاجي علي نموذج التشغيل المعرفي للمعلومات ( العمليات العقلية) الذي يري أنه في خلال فترات التوتر النفسي يصبح تفكير الفرد أكثر جمودا وأكثر تشويها ، وتصبح أحكامه

مطلقة ويسيطر عليها التعميم الزائد ، كما تصبح المعتقدات الأساسية للفرد حول نفسه والعالم من حولهٍ محددة بدرجة كبيرة ويمثل العلاج المعرفي السلوكي في هذا الإطار شكلا من أشكال العلاج يتسم بالفاعلية والتنظيم ، كما يتحدد أيضا بوقت معين.

ويستمد هذا الأسلوب العلاجي جذوره من أعمال (إليس) منذ الخمسينيات وأعمال (ارون بيك) في الستينيات من القرن الماضي على مرضى الاكتئاب (١٩٦٣- ١٩٦٤- ١٩٦٧). ومنذ ذلك الوقت والعلاج المعرفي السلوكي يلقى تأييداً إمبريقياً للجوانب النظرية التي قدمها (بيك) وتطبيقاتها المتعددة ، وذلك على مدى واسع من الممارسة الإكلينكية وعينات مختلفة من المرضى. ويركز كل من (إليس) و(بيك )على أفكار واعتقادات المريض الخاطئة أو المشوهة على أنها السبب فى الاضطرابات الانفعالية السلوكية، ويعتقد أن الأفراد يمكن لهم على المستوى الشعوري أن يستخدموا المنطق في دحض هذه الأفكار. كما أنهما يستخدمان الحوار النشط مع المرضى بدلا من أن يكونوا مستمعين سلبيين.

ويشير العلاج المعرفي السلوكي إلى مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تشترك في افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، و هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية والسلوكية.(عادل عبد الله محمد،٢٠٠٠: ٢١- ٢٣)

فالعلاج المعرفي يساعد المرضى على استخدام الطرق العلمية لحل المشكلات، تُستخدم هذه الطرق في الفترات العادية من حياتهم.

وبإيجاز فإن الهدف من العلاج المعرفي تصحيح نمط التفكير لدى المريض. بحيث تصحح صورة الواقع في نظره، ويصبح التفكير منطقيا، ويركز العلاج المعرفي على حل المشكلات.(محمد محروس الشناوي،١٩٩٤، ١٥١ )

أما تعريف محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨: ١٣) للعلاج السلوكي بأنه أسلوب من الأساليب الحديثة فيقوم علي أساس استخدام نظريات وقواعد التعلم ، ويشتمل علي مجموعة كبيرة من الفنيات العلاجية ، التي تهدف إلي إحداث تغيير إيجابي بناء في سلوك الإنسان وبصفة خاصة سلوك عدم التوافق .

ويعنى العلاج السلوكي استخدام أساليب ووسائل مختلفة تعود أصولها إلى نظريات التعلم. حيث إن تطبيقها يكون على مبادئ التعلم في تغير السلوك أي يكون الفرد أكثر انسجاما مع البيئة.

ويذكرعادل عبد الله محمد(٢٠٠٠، ٣٧) أن العلاج المعرفي السلوكي يعتمد في الأساس على ما يعرف (بالعلاقة العلاجية بين المعالج والمريض) ، وهذه العلاقة تلعب دورا أساسيا في العلاج، ويشترط في ضوء هذا الأسلوب العلاجي أن تكون تعاونية، وتشير العلاقة العلاجية إلى تلك الارتباطات التي تنشأ بين المعالج

والمريض، والفهم المشترك الذي ينشأ بينهما، والأنشطة التي يتم أداؤها من جانب كلا الطرفين ، والتي تهدف إلى قيام المعالج بتقديم المساعدة للمريض؛ حتى يتمكن من مواجهة مشكلاته النفسية وخفض حدتها أو التخلص منها.

وفيما يلي شرحا لأهم طرق العلاج المعرفي السلوكي موضوع الدراسة الراهنة.

- **العلاج المعرفي عند بيك** :

يقوم العلاج المعرفي على الفكرة القائلة بأن ما يفكر فيه الناس وما يقولونه حول أنفسهم واتجاهاتهم وإرادتهم ومثلهم إنما هو أمور مهمة وذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح ولقد ظهر علاج بيك المعرفي (١٩٦٧- ١٩٧٦ ) كعلاج للاكتئاب . ومع ذلك فقد وضع بيك أهمية كبرى على إمكانية تكيف المعتقدات من عدمه، وعلى اختبار المعتقدات، والواقع من خلال الخبرة الشخصية، وعلى النقيض أكد (أليس) على المنطق والإقناع. فالمعالج المعرفي يساعد العميل في التعرف على تفكيره الشخصي وأن يتعلم طرقاً أكثر واقعية لصياغة خبراته وهذه الطريقة تعطى معنى للعميل ؛لأنها تتيح لهم استخدام معرفتهم عن المفاهيم والتفسيرات الخاطئة في وقت مبكر(محمد محروس الشناوي،١٩٩٨: ١٤٩)

التدريب التحصينى ضد الضغوط واضع هذا الاتجاه دونالد هربرت ميتشنبوم Donald Herbart Meichanbaum 1940 في (علاء فرغلى ، ٢٠٠٨: ٣٩) الذي درس في طفولته الأولى في مدينة نيويورك وحصل على الدكتوراه في فلسفة علم النفس الإكلينيكي سنة١٩٦٦ ، وأصبح أستاذا لعلم النفس وألف كتاب (تعديل السلوك المعرفي) وكانت دراسته في بحثه الخاص بالدكتوراه البداية لتطور البحث والنظرية في أسلوبه المعرفي الخاص بتعديل السلوك والعلاج النفسي .

ويعرف هذا الاتجاه بالتحصين ضد الضغوط النفسية[1] ، ويستخدم خلاله تعليمات تجريبية تتمثل في الحديث الذاتي ، وهو ما يعد ابتعادا عن الاشتراط الإجرائي، حيث يتم إدخال عنصر معرفي في العلاج ، وقد كشف استخدام هذه التعليمات الذاتية من جانب (ميتشنبوم) مع مرضى الفصام ومع الأطفال زائدى النشاط والمندفعين عن حدوث قدر معقول من التحسن حيث تم تعديل كم كبير من تلك السلوكيات .

هذا وتقوم فكرة الأحاديث الذاتية أو التعليمات الذاتية على فرض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها. إلا إن مثل هذه الأحاديث لا تظهر بشكل مباشر في حالة تناول الضغوط وكيفية مواجهتها ، وإنما يشير الأمر إلى أن الكيفية التي يتعامل بها الفرد مع الضغوط

---

(١) Stress inoculation

تتأثر إلى حد كبير بكيفية تقديره لقدرته على التعامل مع مصدر الضغط ، أي إنه يشجع نفسه على مواجهة مصدر الضغط مستخدما عبارات تعكس قدرته على التعامل معه وإمكانية السيطرة عليه ، وهو ما يؤثر على سلوكه في هذا الموقف ، فإذا كانت هذه الأحاديث إيجابية فإن معدل القلق ينخفض معها ، والعكس صحيح. (عادل عبد الله محمد،٢٠٠٠: ٧٥)

**٣- اتجاه (ألبرت إليس) في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي** :

واضع هذه النظرية : ألبرت Albert Ellis ، ففي بداية الخمسينيات بدأت قناعة (إليس) وثقته في التحليل النفسي في الهبوط ؛ مما دفعه إلي البحث عن طريق له في المدرسة الفرويدية الحديثة ومنها إلي العلاج النفسي الموجه بالتحليل، وزاد اهتمامه بعد ذلك بنظرية التعلم والإشراط ، الأمر الذي جعله أكثر فاعلية ونشاطا ، ومن هنا بدأ إليس١٩٥٤Ellis طريقه نحو أسلوب منطقي للعلاج النفسي تأسيسا على نموذج فلسفي أكثر منه على نموذج نفسي ، وقد بدأ الكتابة عن أسلوبه الجديد في العلاج في سلسلة من المقالات منذ عام (١٩٦٢) عندما نشر كتابه" السبب والانفعال في العلاج النفسي٢ ، ويركز (إليس) في علاجه علي التفكير والحكم والتقدير والتحليل والفعل ( التصرف)

- **ثالثا : المبحث الثالث: الدراسات السابقة**

**الدراسات التي تناولت تأثيرا مشاهدة الفضائيات**

هناك دراسات عديدة تناولت اثر التلفزيون بوجه عام و اثر الفضائيات بشكل خاص كانت قليلة جدا ولذلك سيعرض الباحثين فيما يلي بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع هذا البحث أو القريبة منه، في (عيسى الشماس،٢٠٠٥)keven bokell دراسة كيفن بوكل١٩٩٨ .

هدفت الدراسة إلى قياس مدى تأثير التلفزيون ببرامجه ومواده المتنوعة في أداء المطالعة عند الشباب. جمعت المعلومات بوساطة استبانه وزعت على عينة من الطلبة الشباب قوامها ٥٥ فردا منهم ٢٦ طالبا و ٢٩ طالبة وبعد تحليل المعطيات توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أبرزها: إن ٨٦,٩٪ من عينة البحث أجابوا بان مشاهدة التلفزيون تؤثر على أداء المطالعة لديهم. وتزداد ساعات مشاهدة التلفزيون على حساب أوقات المطالعة، ولا سيما عند الطلاب الذكور ومن جهة أخرى أوصت الدراسة بمراقبة البرامج التلفزيونية التي يشاهدها الشباب وتقديم ما يمكن أن يفيدهم ثقافيا وعلميا.

- **دراسة محسن خضر (١٩٩٤)**

هدفت الدراسة إلى توضيح مدى هيمنة الفضائيات وتحدياتها الثقافية والتربوية في المجتمع العربي المعاصر ، وتقديم إستراتيجية تقوم تلك الهيمنة تتحدد محاورها في السعي من أجل تصحيح اللاتوازن الإعلامي الدولي ،بناء تكامل إعلامي قومي عربي ، وأخيرا بناء الإنسان.

---

(2) Reason and Emotion in Psychotherapy

- **دراسة ديان وماركا** (Duane and Marika, 2002)

تهدف إلى دراسة اثر البرامج والإعلانات التليفزيونية التي تبث من خلال وسائل الإعلام على صورة الجسم وانخفاض الثقة بالنفس. أجريت الدراسة على ١٩٥ أنثى و ٢٠٦ ذكر المراهقين شوهدت ٢٠ الإعلانات التلفزيونية ذات الصلة المتعلقة عدم الرضا عن المظهر وأظهرت النتائج أن مشاهدة الإعلانات التجارية أدى إلى زيادة تفعيل المخطط، والغضب، وعدم الرضا عن الجسم، وكذلك إلى انخفاض الثقة في النساء مقارنة مع عرض من الإعلانات التجارية الأخرى وتدعم هذه النتائج فائدة نظرية المخطط الذاتي في اقتراح تفعيل وسائل الإعلام التي يمكن أن تزيد من حالة الرضا عن الجسم، والمظهر وتفسير السبب في أن بعض الأفراد أكثر عرضة من غيرهم لتأثيرات وسائل الإعلام

- **عيسى الشماس** (٢٠٠٥)

عنوان الدراسة تأثير الفضائيات التلفزيونية الاجنبية فى الشباب (دراسة ميدانية على طلبة كلية التربية بجامعة دمشق)تكونت عينة الدراسة من ١١٦ فردا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية للكشف عن عادات مشاهدة الشباب للفضائيات الاجنبية . وأوضحت النتائج ظهور نسبة كبيرة من الشباب يشاهدون الفضائيات ما بين ٢ و٤ ساعات فى اليوم مما يعوق دراستهم.كذلك يفضل الشباب مشاهدة البرامج الاجتماعية والثقافية والموسيقية.

- **دراسة سعيد ناصر** (٢٠٠٧)

عنوان الدراسة " " ، و هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثيرات القنوات الفضائية على قيم الشباب في المجتمعات العربية ، وتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية التي تركت بصماتها على الشباب المشاهدين للقنوات الفضائية في هذه المجتمعات ، وكذلك تحديد الدور المنوط بالمؤسسات الرسمية وغير الرسمية للحد من خطورة هذه الظاهرة ، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وقام الباحث بعمل تحليل محتوى لما ورد في التراث السيكولوجي الذي يخص الآثار المترتبة على مشاهدة القنوات الفضائية . وأوصت الدراسة بزيادة عدد الأندية الاجتماعية والرياضية والثقافية مع توفير وسائل التثقيف مثل المكتبات وذلك للتغلب على سطوة الفضائيات ، ضرورة اعتماد الأسرة المسلمة على أسلوب الحوار والنقاش وتبادل الآراء لأنه من أنجح الوسائل للتعامل مع مضامين الفضائيات وتوضيح إيجابياتها وسلبياتها،و أخيرا أوصت الدراسة بضرورة التنسيق بين القنوات الفضائية العربية في مجال الإنتاج لزيادة المادة الثقافية بما يؤدي إلى مصداقيتها .

- **دراسة فايز المجالي** (٢٠٠٩)

تستهدف الدراسة معرفة اتجاهات الشباب الجامعي لتأثير القنوات الفضائية العربية، من خلال عينة بلغ حجمها (٥٠٠) من طلبة جامعة مؤتة، وقد استخدمت لاستبانه لجمع البيانات وعولجت باستخدام برنامج spss . وأظهرت نتائج الدراسة إن معظم المبحوثين يشاهدون القنوات الفضائية مدة تتراوح بين ساعتين وثلاث ساعات يوميا، وتتركز المشاهدة في فترتي المساء والسهرة، وجاءت

مشاهدتها لغايات الترفيه والتسلية في المرتبة الأولى، كما بينت النتائج أن نوعية البرامج المفضلة لمشاهداتها مرتبة حسب أهميتها. البرامج الترفيهية- الرياضية. الإخبارية والسياسية والدينية . العلمية الثقافية وأخيرا الاجتماعية. وأظهرت النتائج وجود فروق بين المبحوثين ترجع إلى متغيرات النوع، والكلية والعمر والسنة الدراسية.

- **دراسة محمد معوض إبراهيم (٢٠٠٩م)**

عنوان الدراسة" " هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تقديم اغتراب الشباب في المسلسلات الأجنبية في القنوات الفضائية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ،وشملت عينة الدراسة (٤٠٠) مشاركا من سكان أحياء محافظة القاهرة تتراوح أعمارهم من (١٨ :٣٠ ) سنة . وأظهرت نتائج الدراسة أن أدوار الشباب في المسلسلات الأجنبية تنوعت بين أدوار محورية وأخرى ثانوية، كما تعددت صور الاغتراب الواردة في المسلسلات ما بين اغتراب نفسي بنسبة ٢٥,٨٪ ، واغتراب اجتماعي بنسبة ٣٣٪ ، واغتراب سياسي بنسبة مشهدا.غتراب ديني بنسبة ٣,١٪ وأخيرا اغتراب ثقافي بنسبة ١٧,٤٪ وذلك من جملة المشاهد التي تم تحليلها وعددها (٨٠٦) مشهدا.

- **دراسة سعيد أمين ناصف و زينب محمد زهري وانتصار حمد الزاوي (٢٠١٠)**

عنوان الدراسة " ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مشاهدة الأفلام السينمائية الرومانسية المقدمة في القنوات الفضائية الدرامية المتخصصة وأنماط الارتباط العاطفي لدى المراهقين وكذلك التعرف على مدى تأثير نوع المراهق (ذكرا –أنثى ) في أنماط الارتباط العاطفي لدى المراهقين المشاهدين للأفلام السينمائية وأخيرا التعرف على المضمون الرومانسي الذي تقدمه الأفلام السينمائية الرومانسية المقدمة في القنوات الفضائية ، لذا تم تحليل الأفلام السينمائية المقدمة على قناتي ميلودي وروتانا لمدة شهر ، وبلغ حجم العينة (٤٠٠) ذكرا وأنثى تراوحت أعمارهم ما بين (١٥ - ١٧) سنة تم اختيارهم بطريقة عمديه ممن تمتلك أسرهم أطباق البث الفضائي ، وطبقت عليهم استمارة تحليل مضمون الأفلام السينمائية الرومانسية ، ثم طبق استبيان للتعرف على علاقة الأفلام السينمائية الرومانسية المقدمة في القنوات الفضائية بأنماط الارتباط العاطفي . وأظهرت الدراسة عدة نتائج من أهمها أن ٧١,٥٪ من أفراد العينة يشاهد القنوات الفضائية بصفة مستمرة، وأن ٩٣,٥٪ من أفراد العينة يشاهدون الأفلام الرومانسية، وأن ٣٠٪ من أفراد العينة يشاهدون الأفلام السينمائية لمعرفة طريقة التعامل في المواقف الرومانسية، وأخيرا وجد أن الإناث أكثر من الذكور تأثرا بالأفلام الرومانسية في جانب ارتباطها العاطفي.

- **دراسة إبراهيم حمد المبرز (٢٠١١)**

اهتمت بدراسة القنوات الفضائية وتأثيرها على منظومة القيم الاجتماعية لدى طلاب الثانوية العامة بمدينة الرياض. تهدف الدراسة إلى تحديد تأثير القنوات الفضائية على منظومة قيمة التعاون والمشاركة الاجتماعية وقيمة التسامح والعفو الاجتماعي و قيمة الترابط الأسري لدى طلاب الثانوية العامة

بمدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من ٢٥٣ طالب في المرحلة الثانوية للسنة الدراسية ثاني وثالث علمي و أدبي، ممن تتراوح أعمارهم بين ١٦- ١٨ سنة بمدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع مدارس بجنوب وشمال وغرب وشرق الرياض وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة محايدين في موافقتهم على تأثير القنوات الفضائية على منظومة قيمة الترابط الأسري لدى طلاب الثانوية العامة بمدينة الرياض كذلك تأثير القنوات الفضائية على منظومة قيمة التعاون والمشاركة الاجتماعية وقيمة التسامح والعفو الاجتماعي لدى طلاب الثانوية العامة بمدينة الرياض

- **دراسة (عبد الله الدبدوبى وعلى عمر ٢٠١١)**

عنوان الدراسة " " ، هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة العلوم التطبيقية نحو الفضائيات ، وأثرها في شخصياتهم وآرائهم ، والآثار المترتبة لمشاهدتهم لهذه الفضائيات اجتماعيا ونفسيا ، فقد تم تحقيق أهداف هذه الدراسة وذلك بإجراء الدراسة على عينة عشوائية من (٣٤١) طالبا وطالبة من جامعة العلوم التطبيقية عمان / الأردن . وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج بينت أثر الفضائيات في قيم الطلبة ومدى تخوفهم من الدور السلبي لها ، وأثرها في انحراف الشباب ، وتأثيرها في ثقافتهم وسلوكهم داخل الجامعة كما بينت الدراسة مدى وعي الطلبة بأهمية ودور القيم الدينية في حياتهم وضرورة استغلال الفضائيات لنشر الوعي الديني والأهداف التي تسعى هذه الفضائيات إلى تحقيقها من خلال مجموعة البرامج والمسلسلات والأفلام التي تعرضها ، ووعيهم بأثر هذه البرامج في التحصيل الدراسي.

- **دراسة ليندسي و تيفني** (Lindsay and Tiffany .,2009) :

تهدف الى دراسة اثر مشاهد التليفزيون على المراهقين طلاب المدارس الثانوية وتأثير مشاهدة العروض الكوميدية والسياسية فى وقت متأخر من الليل مثل برامج التوك شو أثبتت النتائج أن مشاهدة التلفزيون في وقت متأخر من الليل وأخبار التلفزيون المحلي كان إيجابيا، وله تأثير كبير على المشاركة المدنية، دراسات تناولت فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الاضطرابات النفسية لدى طالبات الجامعة.

- **دراسة قام بها الخطيب** ( 1998 ) :

لاستقصاء فعالية برنامج إرشاد جمعي للتخفيف من حدة القلق لدى المراهقين والمراهقات في قطاع غزة المحتل، حيث قام الباحث بأعداد برنامج إرشاد جمعي تكون من ( 21 ) جلسة إرشادية تتضمن طرح موضوعات الشخصية، محددات السلوك الإنساني، فسيولوجيا السلوك الإنساني، مشكلات المراهقة، التوافق النفسي لتحقيق الصحة النفسية، أساليب التوافق النفسي، الأحلام والعلاج الديني للقلق، وقد قسم الباحث عينة الدراسة إلى أربع مجموعات، الأولى والثانية مجموعتين تجريبيتين) إناث وذكور(، والثالثة والرابعة مجموعتين ضابطتين) إناث وذكور(، وقد أظهرت النتائج وجود فروق

ذات دلالة في مستوى القلق لصالح المجموعتين التجريبيتين؛ وهذا يظهر فعالية البرنامج الإرشادي في مساعدة الطلبة المشاركون في التقليل من حدة الضغوط النفسية.

- **دراسة قطب عبده خليل حنور** (٢٠٠٤)

هدفت الدراسة الحالية إلى التأكد من فعالية برنامج معرفي سلوكي لتخفيف حدة الأرق لدي عينة من بعنوان طلاب وطالبات الجامعة تكونت عينة الدراسة التجريبية : تتضمن العينة الدراسة التجريبية على ( ٢٠ ) طالب وطالبة من الفرقة الثانية والثالثة للتعليم الجامعي بكلية التربية بكفر الشيخ يتراوح أعمار أفراد العينة من (١٨ – ٢١ عاما) ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين هما :

- مجموعة ضابطة : يصل عددها نحو١٠ ( ٥ ذكور – ٥ إناث ) ب- مجموعة تجريبية : يصل عددها نحو١٠ ( ٥ ذكور – ٥ إناث ) وأضحت نتائج الدراسة فعالية البرامج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة الأرق لدي طلاب وطالبات الجامعة ٢- فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تعديل الأفكار السلبية وغير العقلانية الخاصة بالنوم .
- عدم وجود تأثير للجنس في درجة الاستجابة للبرنامج العلاجي لتخفيف الأرق لدي طلبة الجامعة .
- استمرار فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة الأرق لدي المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة التي تصل إلى شهر

وقام كل من جاسبر وانجيلا وكاندي ومارك **Jasper & Angela & Candyce & MARK( 2008 )**

بدراسة هدفت إلى مراجعة تحليلية للدراسات التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية المعتمدة على السلوك المعرفي في خفض القلق والضغوط النفسية لدى الطلبة، تكون مجتمع الدراسة من ( 989 ) دراسة اختار الباحثان ( 16 ) دراسة، دلت نتائج الدراسة على فاعلية قوية للبرامج التدريبية المستندة إلى العلاج السلوكي المعرفي في خفض القلق والضغوط النفسية لدى عينة الدراسة. كما أظهرت معظم هذه الدراسات فعالية برامج التدريب على مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التوافق من خلال التعامل مع المواقف الضاغطة مثل الشجار، الامتحان، القلق؛ وذلك عن طريق استخدام عدد من مهارات الاسترخاء وحل المشكلات.

- **دراسة ماجد محمد الخياط و ملوح مفضي السليحات** (2012)

هدفت الدراسة الحالية إلى التأكد من فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض الضغوط النفسية؛ وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية /جامعة البلقاء التطبيقية، تكونت عينة الدراسة من (40 ) طالبا؛ تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، ( 20 ) طالبا لكل مجموعة، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( 0.05 ) بين المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمتغير الضغط النفسي، بينما لم يكن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يتعلق بمتغير التحصيل الدراسي. وأوصى الباحثان بإجراء دراسات أخرى حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي بعد تدريب الطلبة على أسلوب حل المشكلات وأساليب خفض الضغط النفسي.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة يتضح اختلافها من حيث الموضوع والهدف ، والعينة والأدوات المستخدمة والنتائج . وفيما يلي عرضاً لأهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات.

قد اختلفت هذه الدراسات في الهدف الذي تسعى إليه كل دراسة حيث هدفت بعض الدراسات إلى قياس مدى تأثير التليفزيون ببرامجه ومواده المتنوعة في أداء المطالعة عند الشباب ، ودراسة أخرى هدفت إلى التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية للبث الوافد من الفضاء في المجتمع العربي ، وهناك دراسات أخرى هدفت إلى تأثير وسائل الإعلام وخاصة التليفزيون في تشكيل وإعادة تشكيل القيم الثقافية والمعتقدات ، والبعض الآخر هدف إلى التعرف على أثر البرامج والإعلانات التليفزيونية التي تبث من خلال وسائل الإعلام على صورة الجسم وانخفاض الثقة بالنفس ، وهناك دراسات هدفت إلى التعرف على البرامج والموضوعات التي يفضل الشباب مشاهدتها في الفضائيات الأجنبية ، ودراسات هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مشاهدة بعض الأفلام السينمائية الرومانسية المقدمة في القنوات الفضائية الدرامية المتخصصة وأنماط الارتباط العاطفي لدى المراهقين ، وقد اتفقت جميع الدراسات السابقة مثل دراسة فارما (Varma, 2000) ، دراسة سعيد ناصر (٢٠٠٧) ، دراسة اعتماد خلف معبد (٢٠١٠) ودراسة حمد المبرز (٢٠١١) ، دراسة نعيم المصري (٢٠١٣) فيما توصلت إليه من نتائج وهو وجود تغيرات في اتجاهات المراهقين تجاه الأفكار والمعتقدات بشكل يتعارض مع القيم والعادات السائدة ، وقد اتفقت جميع الدراسات أيضا على أن نسبة كبيرة من المراهقين يشاهدون الفضائيات بصفة مستمرة وخاصة الأفلام الرومانسية وأن الإناث أكثر تأثرا بهذه الأفلام مثل دراسة مصطفى زيدان (٢٠٠٩) ، ودراسة سعيد أمين ناصف وآخرون (٢٠١٠) . وفى ضوء ذلك النتائج قد ركز البحث الحالي على استخدام برنامج سلوكي معرفي لخفض حده بعض الاضطرابات النفسية لدى طالبات جامعة الملك خالد.

- **فروض البحث**:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم عرضها يمكن طرح الفروض التالية:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

- **منهج البحث**:

يصنف البحث الحالي ضمن البحوث التجريبية التي تعتمد على المنهج التجريبي ، ويقوم التصميم التجريبي في البحث الحالي على ما يلي:

- المتغير المستقل وهو البرنامج المعرفي السلوكي ، والمتغير التابع وهو الاضطرابات النفسية المصاحبة للمشاهد والآثار السلبية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات.

- **عينة البحث**:

تم استخلاص عينة البحث بطريقة قصديه من عينة أساسية مكونة من ١٧٧٣ طالبة عن طريق استخراج الربيع الأدنى والربيع الاعلي حيث وقع ٤٠ طالبة مرتفعي القلق مع الآثار السلبية للمشاهدة و٤٠ طالبة مرتفعي الاكتئاب مع الآثار السلبية للمشاهدة

تكونت عينة البرنامج من ٨٠ طالبة تراوحت أعمارهم بين (١٨- ٢٥) سنة، وتم تقسيمهم مجموعتين:

- مجموعة تجريبية (ن= ٤٠) طالبة تم تطبيق البرنامج عليهم مقسمين إلى (٢٠ طالبة مرتفعي القلق + الآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات – ٢٠ طالبة مرتفعي الاكتئاب مع الآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات)
- مجموعة ضابطة(ن= ٤٠) طالبة وهذه المجموعة لم يطبق عليها البرنامج، خطوات سحب عينة الدراسة
- تم اختيار العينة من طالبات الجامعة بالأقسام الأدبية وكلية العلوم والآداب بأبها.
- تم سحب عينة الدراسة المطبق عليها البرنامج من عينة اساسية مكونة من ١٥٠٠ طالبة ، مطبق عليهم ثلاثة مقاييس (مقياس تايلور للقلق الصريح و مقياس بيك للاكتئاب و مقياس الآثار النفسية لمشاهدة الفضائيات (إعداد الباحثين)

- **الدراسة الاستطلاعية** :

قام الباحثين بأعداد استبانه وتطبيقها على عينة من طالبات جامعة الملك خالد بهدف التعرف على مدى انتشار مشاهدة الفضائيات ومتابعتها وارى البرامج أكثر تأثيرا على الطالبات لا بد من التنويه بأن الهدف من تطبيق الاستبانه هو الحصول على مؤشرات توضح تأثير الفضائيات على الطالبات.

- **خلاصة نتائج الاستبانه** :

أظهرت نتائج الاستبانه ان أفضل المواقع التي ترتادها الطالبات البرامج المسلية والحوارية والدراما التركية.

الجدول التالي يوضح الفرض القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات (التجريبية والضابطة) فى القياس القبلي على مقاييس الدراسة

جدول (١) : قيمة (Z) للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية "فى القياس القبلي " على المقاييس المستخدمة القلق والاكتئاب والآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات

| الاختبار | المجموعات | ن | م الرتب | مج الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القلق | المجموعة التجريبية | ٢٠ | ١٨,٧٥ | ٣٧٥,٠٠ | ٠,٣ ٣٤ | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | ٢٠ | ٢٢,٢٥ | ٤٤٥,٠٠ | | |
| القلق + الاثار السلبية للفضائيات | المجموعة التجريبية | ٢٠ | ١٩,٢٨ | ٣٨٥,٥٠ | ٠,٥ ٠٥ | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | ٢٠ | ٢١,٧٢ | ٤٣٤,٥٠ | | |
| الاكتئاب | المجموعة التجريبية | ٢٠ | ١٩,٧٨ | ٣٩٥,٥٠ | ٠,٦ ٩٤ | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | ٢٠ | ٢١,٢٢ | ٤٢٤,٥٠ | | |
| الاكتئاب + الآثار السلبية للفضائيات | المجموعة التجريبية | ٢٠ | ٢٠,٧٥ | ٤١٥,٠٠ | ٠,٨ ٩٢ | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | ٢٠ | ٢٠,٢٥ | ٤٠٥,٠٠ | | |

يتضح من الجدول (١) ان قيمة (ى) المحسوبة اكبر من قيمة (ى) الجدولية وهذا يعنى عدم وجود فروق فردية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي على مقاييس الدراسة وهذا يحقق صحة الفرض . وبذلك نطمئن الى ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان قبل اجراء الدراسة وتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

- **أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية** :

◂◂ مقياس تايلور للقلق الصريح إعداد د/مصطفى فهمي و د/ محمد احمد غالى يقيس مستوى القلق الذي يعانيه الأفراد عن طريق ما يشعرون به من أعراض ظاهرة صريحة ويصلح الاختبار لجميع الأعمار وقد استعمل الاختبار فى كثير من الدراسات المصرية وتم تقنينه على البيئة المصرية

- **طريقة تصيح الاختبار**:

الدرجة على كل بند تتراوح من صفر إلى ١ درجة تتراوح الدرجة الكلية من صفر إلى ٥٠ ولقد وضع احتمالين للإجابة على كل بند من بنود المقياس وهى (نعم – لا)

◂◂ تعطى درجة واحدة عن كل إجابة (نعم)

◂◂ صفر إذا كانت الإجابة (لا)

- **التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار**:

- **الثبات**:

قام الباحثين بحساب معامل الثبات على عينة مكونة من ٥٠ طالبة بطريقة ألفا كرونباخ وكانت (٠,٧٤٧) والتجزئة النصفية وكانت (٠,٦٩٠) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها فى التطبيق الميداني للدراسة.

- **الصدق**:

الصدق الذاتى

الصدق الذاتى = V معامل الثبات = ٠,٧٤٧ V = ٠,٨٦٣

وهو معامل صدق مرتفع

- **صدق المفردات** :

كما قام فريق البحث بحساب صدق المفردات عن طريق حساب معامل ارتباط المفردة مع الدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف المفردة ، وذلك باعتبار أن ( المجموع – درجة المفردة ) هو محك للمفردة ، وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط امتدت من ٠,٣٠٧ – ٠ .

**٢-اختبار بيك للاكتئاب** :

قام بوضع هذا المقياس العالم والطبيب النفسي الأميركي المعروف ( Aaron Beck ) عبد الستار إبراهيم ويتكون هذا المقياس من ٢١ مجموعة من الأسئلة ، وكل مجموعة تصف أحد الأعراض السريرية للاكتئاب ، ويطلب من الشخص أن يقرأ كل عبارة من كل مجموعة ، وأن يقرر أي عبارة تنطبق عليه ، وتصف حالته ومشاعره ، بوضع دائرة حول رقم العبارة.

- **مفتاح التصحيح** :

٠- ٩ لا يوجد اكتئاب ١٠- ١٥ اكتئاب بسيط ١٦- ٢٣ اكتئاب متوسط٢٤- ٣٦ اكتئاب شديد -37فأكثر اكتئاب شديد جدا

- **التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار**:

- **الثبات**:

قام الباحثين بحساب معامل الثبات على عينة مكونة من ٥٠ طالبة بطريقة ألفا كرونباخ وكانت (٠,٩٠٧) والتجزئة النصفية وكانت (٠,٨٧٩) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها فى التطبيق الميداني للدراسة.

- **الصدق**:

الصدق العاملى الاستكشافي:

قام فريق البحث بعمل التحليل العاملى الاستكشافي ويوضحه الجدول التالي:

**جدول (٢) التباين الكلى المفسر للعوامل الثلاثة لمقياس بيك**

| العوامل | القيمة الذاتية | |
|---|---|---|
| | المجموع | التباين المفسر |
| الأول | ٨,١١ | ٪٣٨,٦ |
| الثانى | ١,٢٣ | ٪٥,٨٥ |
| الثالث | ١,١ | ٪٥,٢٦ |

وتوضح مصفوفة التشبعات أن العامل الأول قد تشبعت عليه جميع العبارات وهذا يطلق عليه العامل العام ، بينما تشبعت بعض العبارات وعددها (٦) على العاملين الآخرين ، ولذلك اكتفى فريق البحث بالعامل العام أى أن المقياس يمثله بعد واحد فقط.

- مقياس الآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات (إعداد الباحثين)
- يتكون المقياس من (٣٠) بندا يطبق المقياس فرديا ويطلب من المفحوص كتابة بياناته فى ورقة الاجابة المنفصلة، والاجابة على جميع البنود بوضع علامة صح تحت الاختيار المناسب والمعبر عن رايه.

- **طريقة التصحيح** :

الدرجة على كل بند تتراوح من ١ إلى ٣ درجات تتراوح الدرجة الكلية من ٣٠ إلى ٩٠ ولقد وضعت ثلاث احتمالات للإجابة على كل بند من بنود المقياس وهى (غالبا . احيانا . دائما)

التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **الثبات**:

قام الباحثين بحساب معامل الثبات على عينة مكونة من ٥٠ طالبة بطريقة ألفا كرونباخ وكانت (٠,٩٣٦) والتجزئة النصفية وكانت (٠,٨٣٩) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها فى التطبيق الميداني للدراسة.

- **الصدق** :
- **صدق المحكمين**:

وللتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بمنطقة ابها، وبلغ عدد المحكمين (١٥) محكم وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية

- **د- البرنامج المستخدم (إعداد الباحثين)**
- **التخطيط العام للبرنامج**
- **هدف البرنامج**:
- **الاهداف العام**:

خفض الاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى الطالبات بجامعة الملك خالد من خلال استخدام أساليب العلاج المعرفي السلوكي المتضمنة في البرنامج ويتبق منه عده أهداف إجرائية هي:

- **أهداف إجرائية**:

وتتحقق الأهداف الإجرائية للبرنامج من خلال العمل داخل الجلسات وتطبيق الفنيات المختلفة وتتلخص الأهداف فيما يلي:

- التدريب على الحوار الذاتي ونقد الذات
- تنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات بطريقة صحيحة
- تنمية قدرة الطالبات على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ، وكذلك تنمية مهارات التواصل الايجابي مع الآخرين .
- إكساب الطالبات فنيات الضبط الذاتي كعلاج ذاتي يمكن ممارسته في فترة المتابعة

- **أسلوب العلاج المستخدم في البرنامج الحالي**:

استخدمت الباحثة في البرنامج العلاجي الحالي الأسلوب الجماعي على وفق ما يناسب طبيعة العملية العلاجية وأهدافها

- **التعليمات العامة للبرنامج**:

- يسود الجلسات جو من الود والألفة والراحة.
- الالتزام قدر الإمكان بالزمن المخصص لكل جلسة.
- توضيح المهام لكل من المعالج وأفراد عينة الدراسة التجريبية.

- كتابة وقائع الجلسات بعد الانتهاء منها مباشرة.
- يتم الحصول على تقييم من قبل الطالبات في نهاية الجلسات لمعرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة.

- **مدة البرنامج** :

أستغرق تطبيق البرنامج العلاجي الحالي ستة أسابيع، حيثٍ تكون من ١٢ جلسة بواقع جلستين في الأسبوع الجلسة الواحدة ساعة تقريبا أما عن فترة المتابعة للبرنامج فكانت شهرين للتأكد من استمرارية التحسن في الأداء.

- **الفنيات المستخدمة** :

المراقبة الذاتية ـ التعرض ـ إعادة البناء المعرفي ـ المناقشة ـ المحاضرة ـ الثقة بالنفس ـ توكيد الذات ـ السيطرة على الأفكار المقلقة ـ إدارة الوقت ـ حل المشكلة صرف الانتباه ـ الحوار الذاتي الايجابي ـ الأنشطة السارة ـ تحديد الأفكار اللاعقلانية ـ الواجب المنزلي ـ التغذية الرجعية ـ لعب الدور

- **الإجراءات** :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه قامت الباحثة بعدد من الإجراءات كما يلي:

- تطبيق مقياس (الآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات –القلق- الاكتئاب)على المجموعة التجريبية والضابطة ،وذلك في القياس القبلي .
- تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية في الدراسة.
- تطبيق مقياس (الآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات –القلق- الاكتئاب)على المجموعة التجريبية والضابطة ،وذلك في القياس البعدى.
- إعادة تطبيق الاختبارات بعد شهرين من انتهاء البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية (قياس المتابعة) بغرض التأكد من فعالية العلاج

- **مكان تطبيق البرنامج**:

تم تنفيذ البرنامج على طالبات الجامعة بمركز الإرشاد الطلابي بكليتي الآداب والتربية جامعة الملك خالد

وفي الجدول (٣) تلخيص لتوزيع الجلسات وموضوعاتها وفنياتها واجراءاتها.

- **تفسير النتائج**:

في إطار التحقق من البرنامج يتناول هذا الجزء نتائج البحث الحالي التي تم التوصل إليه من خلال الدراسة الميدانية والتحليل الإحصائي لهذه النتائج ومناقشتها في ضوء مشكلة وأهداف وفروض البحث:

- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية (U) Mann-Whitney وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات فى القياس البعدى ، وتتضح النتائج بالجدول (٤) :

جدول (٣) جلسات البرنامج

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | أهداف الجلسة | فنياتها |
|---|---|---|---|
| الأولى | التعارف وخلق جو من الألفة | إقامة علاقة ايجابية بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية | المحاضرة والمناقشة |
| الثانية | إعادة الخبرة الانفعالية وتوكيد الذات | التغلب على السلبية وانخفاض تقدير الذات.<br>إعادة اكتشاف الذات ونقاط القوة فيها. | المحاضرة والمناقشة - فنية الاسترخاء- إعادة الخبرة الانفعالية -توكيد الذات |
| الثالثة | التدريب على مهارة إدارة الوقت | أن تدرك الطالبة أهمية الأنشطة التي تمارس في أوقات الفراغ<br>تدريب الطالبات على كيفية الاستفادة من وقت الفراغ وكيفية إدارة الوقت. | المحاضرة والمناقشة- الضبط الذاتي- ادراة الوقت- الواجب المنزلي- التغذية الرجعية |
| الرابعة والخامسة | السيطرة على الأفكار المقلقة اللاعقلانية | تقييم المواقف التي تثير القلق أو اى صراعات داخلية.<br>التدريب على فنية التعريض التدريجي تدريب الطالبة على مواجهة القلق | التعريض – استخراج العبارات السالبة صرف الانتباه- مراقبة الذات- الواجب المنزلي - التغذية الرجعية – |
| السادسة | ممارسة بعض الأساليب المستخدمة في صرف الانتباه.<br>مراقبة الذات . | تدريب الطالبات على صرف الانتباه ومراقبة الذات | المحاضرة – المناقشة- التدريب على صرف الانتباه- مراقبة الذات- واجب المنزلي – التغذية الرجعية |
| السابعة | التخطيط للأنشطة السارة | ١- التغلب على فقدان الرضا.<br>٢- التغلب على مشاعر الإحباط واليأس. | مراقبة الذات- الأنشطة السارة - الواجب المنزلي – التغذية الرجعية |
| الثامنة | تعديل الأفكار السلبية المشوهة | مراقبة وملاحظة الذات<br>تعديل الأفكار السلبية إلى أفكار أكثر ايجابية | المحاضرة – المناقشة - مناقشة الأفكار المشوهة - الواجب المنزلي – التغذية الرجعية |
| والتاسعة | تعديل الأفكار السلبية المشوهة وإعادة البناء المعرفي | التدريب على تعديل الأفكار السلبية إلى أفكار أكثر ايجابية | – إعادة البناء المعرفي - الواجب المنزلي – التغذية الرجعية |
| العاشرة والحادية عشر | حل المشكلات والتعرف على أساليب مواجهتها | التدريب على حل المشكلات | المحاضرة والمناقشة - خطوات حل المشكلة مناقشة الأفكار المشوهة – إعادة البناء المعرفي - الواجب المنزلي – التغذية الرجعية |
| الثانية عشر | التقييم وإنهاء البرنامج | التطبيق البعدى لمقاييس الدراسة التطبيق التتبعي بعد مرور شهرين | المحاضرة والمناقشة- القياس البعدى- التقييم |

جدول (٤) :قيمة (Z) للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية "فى القياس البعدى" على المقاييس المستخدمة القلق والاكتئاب والآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات

| الاختبار | المجموعات | ن | م الرتب | مج الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تايلور للقلق الصريح | المجموعة التجريبية | ٢٠ | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | ٠,٠١ | دالة |
| | المجموعة الضابطة | ٢٠ | ٣٠,٥٠ | ٦١٠,٠٠ | | |
| القلق + الاثار السلبية للفضائيات | المجموعة التجريبية | ٢٠ | ١١,٥٠ | ٢٣٠,٠٠ | ٠,٠١ | دالة |
| | المجموعة الضابطة | ٢٠ | ٢٩,٥٠ | ٥٩٠,٠٠ | | |
| بيك للاكتئاب | المجموعة التجريبية | ٢٠ | ١١,٤٠ | ٢٢٨,٠٠ | ٠,٠١ | دالة |
| | المجموعة الضابطة | ٢٠ | ٢٩,٦٠ | ٥٩٢,٠٠ | | |
| الاكتئاب + الآثار السلبية للفضائيات | المجموعة التجريبية | ٢٠ | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | ٠,٠١ | دالة |
| | المجموعة الضابطة | ٢٠ | ٣٠,٥٠ | ٦١٠,٠٠ | | |

وترجع هذه النتيجة التى أكدت وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية إلى فعالية البرنامج لدى طالبات المجموعة التجريبية وممارستهم للأنشطة المختلفة خلال البرنامج أدى إلى خفض القلق والاكتئاب وتقليل ساعات المشاهدة بصورة إيجابية.

- **نتائج الفرض الثانى** :

ينص الفرض الثانى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon كأسلوب إحصائى لابارامترى لحساب الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات ، وتتضح النتائج بالجدول التالى

**جدول (٥) : يوضح نتائج ويلكوكسون لدلالة الفروق فى القياسين القبلي والبعدى"للمجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة القلق والاكتئاب والآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات**

| الاختبار | التطبيق | الرتب السالبة | الرتب الموجبة | م الرتب | مج الرتب | قيمة Z |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تايلور للقلق الصريح | قبلى | ٢٠ | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠١ |
| | بعدى | | | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | |
| القلق + الاثار السلبية للفضائيات | قبلي | ٢٠ | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠١ |
| | بعدى | | | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | |
| بيك للاكتئاب | قبلى | ٢٠ | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠١ |
| | بعدى | | | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | |
| الاكتئاب + الآثار السلبية للفضائيات | قبلى | ٢٠ | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠١ |
| | بعدى | | | ١٠,٥٠ | ٢١٠,٠٠ | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات ، مما يؤكد ذلك على التأثير الإيجابى للبرنامج فى خفض مستوى القلق والاكتئاب وتقليل ساعات المشاهدة لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

- **نتائج الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon كأسلوب إحصائى لابارامترى لحساب الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات ، وتتضح النتائج بالجدول التالى :

**جدول (٦) : يوضح نتائج ويلكوكسون لدلالة الفروق فى القياسين البعدى والتتبعى"للمجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة القلق والاكتئاب والآثار السلبية لمشاهدة الفضائيات**

| الاختبار | التطبيق | الرتب السالبة | الرتب الموجبة | م الرتب | مج الرتب | قيمة Z |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تايلور للقلق الصريح | بعدى | ٧ | ١ | ٤,٥٠ | ٤,٥٠ | ٠,٠٣٤ |
| | تتبعى | | | ٤,٥٠ | ٣١,٥٠ | |
| القلق + الآثار السلبية للفضائيات | بعدى | ٥ | ١ | ٣,٠٠ | ٣,٠٠ | ٠,٠٩٦ |
| | تتبعى | | | ٣,٦٠ | ١٨,٠٠ | |
| بيك للاكتئاب | بعدى | ٢ | ٢ | ٢,٥٠ | ٥,٠٥ | ١,٠٠ |
| | تتبعى | | | ٢,٥٠ | ٥,٠٠ | |
| الاكتئاب + الآثار السلبية للفضائيات | بعدى | ٣ | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٨٣ |
| | تتبعى | | | ٢,٠٠ | ٦,٠٠ | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج ، مما يؤكد ذلك على بقاء الأثر الإيجابى للبرنامج فى خفض الاضطرابات النفسية المتمثلة فى القلق والاكتئاب المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج.

- **مناقشة النتائج**:

اظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على مقياس القلق والاكتئاب والفضائيات ، مما يؤكد ذلك على التأثير الإيجابى للبرنامج فى خفض مستوى القلق والاكتئاب وتقليل ساعات المشاهدة لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

واتفقت نتائج الدراسة مع كلا من وفي دراسة قام بها الخطيب ( 1998 ) وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مستوى القلق لصالح المجموعتين التجريبيتين؛ وهذا يظهر فعالية البرنامج الإرشادي في مساعدة الطلبة المشاركون في التقليل من حدة الضغوط النفسية.

واضحت نتائج دراسة قطب عبده خليل حنور (٢٠٠٤)

- فعالية البرامج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة الأرق لدي طلاب وطالبات الجامعة.
- فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تعديل الأفكار السلبية وغير العقلانية الخاصة بالنوم .
- عدم وجود تأثير للجنس في درجة الاستجابة للبرنامج العلاجي لتخفيف الأرق لدي طلبة الجامعة .
- استمرار فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة الأرق لدي المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة التي تصل إلى شهر

وأظهرت كل من جاسبر وانجيلا وكاندي ومارك Jasper & Angela & Candyce&MARK( 2008 ) فعالية برامج التدريب على مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التوافق من خلال التعامل مع المواقف الضاغطة مثل الشجار،

الامتحان، القلق؛ وذلك عن طريق استخدام عدد من مهارات الاسترخاء وحل المشكلات.

وأوصى الباحثان ماجد محمد الخياط و ملوح مفضي السليحات (2012) بإجراء دراسات أخرى حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي بعد تدريب الطلبة على أسلوب حل المشكلات وأساليب خفض الضغط النفسي.

- **توصيات الدراسة** :

- توعية الوالدين بأهمية رقابة سلوك الأبناء في مجال المشاهدة والاستماع للقنوات الفضائية وأن يكونا قدوة لأبنائهما، مع عقد الندوات والدورات التي تحث على كيفية اختيار ما نشاهده من مواد إعلامية هادفة.
- تنمية الرقابة الداخلية للأبناء بعدم مشاهدة كل ما يعرض على القنوات الفضائية مع اختيار البرامج الهادفة والمفيدة و تحديد زمن ومدة المشاهدة .
- التأكيد على عدم انعزال المراهقين في غرفهم الخاصة لمشاهدة القنوات الفضائية، وتشجيعهم للجلوس مع أفراد الأسرة.
- توعية الشباب بمخاطر الأخذ بقشور الحضارة الغربية التى تبثها الفضائيات الأجنبية.
- توعية الشباب بالآثار السلبية(النفسية والاجتماعية) التى تتركها مشاهدة أفلام العنف على سلوكيات الشباب وأساليب تعاملهم الأخلاقي والاجتماعي.

- **المراجع** :


- إبراهيم الدعيلج (١٩٩٥) . البث المباشر "الآثار والمواجهة تربوياً وإعلامياً ، ط١ ، مكة المكرمة : دار القبلة للنشر والتوزيع.
- إبراهيم حمد المبرز (٢٠١١) . القنوات الفضائية وتأثيرها على منظومة القيم الاجتماعية لدى طلاب الثانوية العامة بمدينة الرياض.رسالة ماجستير ، المملكة العربية السعودية.
- أحمد عبد الخالق (٢٠٠١) . أصول الصحة النفسية، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.
- أحمد محمد حسانين (٢٠٠٠) . قلق المستقبل وقلق الامتحان فى علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الآداب . جامعة المنيا.
- أسماء عبد العزيز الحسين (٢٠٠٢). المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة : دار عالم الكتب.
- زكريا عبد العزيز محمد (٢٠٠٢) . التليفزيون والقيم الاجتماعية للشباب والمراهقين . الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب . ص ص٢٢- ٢٤.
- زينب محمود شقير، (٢٠٠٥) . مقياس قلق المستقبل،القاهرة. مكتبة النهضة المصرية. سعيد أمين ناصف وزينب محمد زهري وانتصار حمد الزاوي (٢٠١٠) . الفضائيات وتأثيرها على نسق العلاقات الأسرية دراسة سوسلوجية على عينة من طلاب جامعة قاريونس – ليبيا دراسات الطفولة – مصر العدد ١٣ ص ص ١٧١ - ١٨٦.
- **سعيد عبد الله حارب المهيري (٢٠٠٩)** . الإعلام المعاصر بين حرية التعبير والإساءة إلى الدين وذلك في الفترة من ٧ - ٩ /٢/٢٠٠٩م . جامعة أم القري.

- سعيد ناصر حمدان (٢٠٠٧) . الآثار الايجابية والسلبية للقنوات الفضائية على الشباب العربي . حولية كلية المعلمين فى أبها ، العدد ١٠ ، ص ص ١٣ – ٤٧ .
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات . القاهرة : دار الرشاد
- عبد الستار إبراهيم ( ١٩٩٤ ) . العلاج المعرفي السلوكى ، القاهرة : دار الانجلو للنشر.
- عبد الستار إبراهيم ( ٢٠٠٢ ) . القلق قيود من الوهم – القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد المطلب القريطى (١٩٩٨) . فى الصحة النفسية . القاهرة : دار الفكر العربى.
- عبد الله الدبوبي وعلى عمر(٢٠١١). اتجاهات طلبة جامعة العلوم التطبيقية نحو الفضائيات . مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية - فلسطين ، مج 25, ع ٣ , ص ص٥٧٥ - ٦١٢ .
- علاء الدين كفافى (١٩٩٠) . الصحة النفسية . القاهرة : دار هجر للنشر والتوزيع.
- علاء فرغلي ( ٢٠٠٨ ) . مهارات العلاج المعرفي السلوكي.مكتبة النهضة المصرية القاهرة
- عيسى الشماس(٢٠٠٥) . تأثير الفضائيات التلفزيونية الأجنبية فى الشباب دراسة ميدانية على طلبة كلية التربية بجامعة دمشق . مجلة جامعة دمشق- ٢١. العدد٢ . ص ص١١- ٤٤
- غالب محمد علي المشىخي (٢٠٠٩) . قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلىة الذات ومستوى الطموح لدى عىنة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه. جامعة أم القري.
- غريب عبد الفتاح (١٩٨٧) . دراسة تحليلية بين الاكتئاب وتوكيد الذات لدى عينات مصرية . مجلة الصحة النفسية . مجلد٢٨ . القاهرة.
- فاروق عثمان (٢٠٠١) . القلق وادارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر العربى.ط١
- فايز المجالى(٢٠٠٩) . تأثير القنوات الفضائية العربية فى الشباب دراسة ميدانية لاتجاهات عينة من طلبة جامعة مؤتة. حوليات اداب عين شمس، مجلد ٣٧.
- قطب عبده خليل حنور (٢٠٠٤) . فعالية برنامج معرفي سلوكي لتخفيف حدة الأرق لدي عينة من بعنوان طلاب وطالبات الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة طنطا.
- ماجد محمد الخياط وملوح مفضي السليحات (٢٠١٢) . فاعلية برنامج تدريبي سلوكي –معرفي في خفض الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، ص ص١- ٢٢ .
- محمد على الأصفر ( ١٩٩٣ ) . أطفالنا والخيالة المرئية . مجلة البحوث الإعلامية . العدد٧ . ص ص٢٠٧- ٢٢٢.
- محمد الخطيب (١٩٩٨) . العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين الفلسطينيين وتصميم برنامج إرشادي للتخفيف من حدة القلق النفسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس ، القاهرة.
- محمد شراب (١٩٩٦) . الإذاعة المرئية وأهميتها فى حياة المجتمع . المجلة الإعلامية. العدد٣ . طرابلس.
- محمد محروس الشناوي (١٩٩٤ ) . نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر

- محمد محروس الشناوي (١٩٩٨) . موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي(١) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي- . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد معوض إبراهيم (٢٠٠٩) . اغتراب الشباب كما تعكسه الدراما الأجنبية في القنوات الفضائية : دراسات الطفولة - مصر ، مجلد١٢. العدد ٤٥ . ,ص ص.٢٣٣ - ٢٥١.
- محمود شمال حسن (١٩٩٩) . التعرف على آراء واتجاهات مجموعة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو البث التلفزيوني الفضائي، وما يترتب عليه من آثار سلبية وايجابية على الجانب التربوي ، مجلة دراسات اجتماعية، بيت الحكمة، العدد الثاني، بغداد.
- مصطفى محمود زيدان (٢٠٠٩) . علاقة بعض الأفلام السينمائية الرومانسية المقدمة فى القنوات الفضائية بأنماط الارتباط العاطفي لدى المراهقين ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية الأعلام ، جامعة القاهرة .
- ممدوحه محمد سلامه (١٩٨٨) . الخروج من الاكتئاب . مجلة علم النفس . العدد٨ . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ناصر بن إبراهيم المحارب(٢٠٠٠) . المرشد في العلاج الاستعرافى السلوكي. جامعة الملك سعود
- نعيم فيصل المصرى (٢٠١٣) . أثر المسلسلات المدبلجة فى القنوات الفضائية العربية على القيم لدى الشباب الجامعى الفلسطينى " دراسة ميدانية " . مجلة الجامعة الاسلامية للبحوث الإنسانية . المجلد ٢١ . العدد٢ . ص٣٦٣.
- Al-Musalamy, Hassan (2000). "American television and the cultural adjustment of Muslim immigrant youths to American culture**", Howard University, United States-Didtrict of Columbia, Dissertation Ph.D.**
- Blechman, E. A., Mcenroe, M. J., an Carella, E. T., (1986). Childhood Competence and Depression. **Journal of Abnormal Psychology, Vol. (95), No. (3), PP. 223-227.**
- Duane Hargreave and Marika Tiggemann.,(2002).The Effect Of Television Commercials On Mood And Body Dissatisfaction: The Role Of Appearance-Schema Activation, ***Journal of Social and Clinical Psychology: Vol. 21, pp. 287-308.***
- Formanek, R.,& Guriar, A., (1987). Women and Depression, alife span perspective ***Springer Publishing Company, New York, P.41.***
- Jasper A. J. Smits, Angela C. Berry, Candyce D. Tart and Mark B. powers: (2008 ). the efficacy of cognitive-behavioral interventions for reducing anxiety sensitivity: ***A meta-analytic review, Retrieved from***.
- Keven Bokell (1998). Effect of Television on The Reading of Youth : ***Princeton University.***

- Lindsay H. Hoffman & Tiffany L. Thomson. , 2009The Effect of Television Viewing on Adolescents' Civic Participation: Political Efficacy as a Mediating Mechanism***: Journal of Broadcasting & Electronic Media Vol 53, Issue 1***
- Varma Archita, (2000) . Impact of watching International Television Programs on Adolescents India***, Journal of Comparative Family studies. Vol. 31, pp117-126.***

*******

# البحث الرابع :

## مقترحات لتطوير سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود

إعـــداد :

**تغريد بنت محمد بن عبد الله الدخيل**

قسم الإدارة التربوية جامعة الملك سعود

# "مقترحات لتطوير سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود"

أ / تغريد بنت محمد الدخيل


- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مقترحات تطوير وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي استبانة مكونة من(٣٥) فقرة تم التحقق من صدقها وثباتها، ثم وزعت على أفراد الدراسة البالغ عددهم(٧٠) عضو هيئة تدريس من كلية التربية بجامعة الملك سعود. وظهرت نتائج الدراسة على النحو التالي: حصلت عبارات السؤال الأول المتعلق بمقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على متوسط حسابي عام(٢,٦١ من ٣,٠٠)، وهي تقع في الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة، وحصلت عبارات السؤال الثاني المتعلق بمقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على متوسط(٢,٦١ من ٣,٠٠)، وهي تقع في الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة، وحصلت عبارات السؤال الثالث المتعلق بمقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على متوسط(٢,٦٥ من ٣,٠٠)، وهي تقع في الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة، أما فيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية نحو أسئلة الدراسة فقد وجدت بعض الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على إجابات أسئلة الدراسة. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج تم وضع مجوعة من التوصيات.

***Abstract***

*This study has aimed to recognize to suggestions for developing the document of learning policy in Kingdom of Saudi Arabia in accordance with the views of Teaching Staff members in College of Education, King Saud University. The descriptive analytical methodology has been used, and the study tool was a Questionnaire consisted of (35) paragraphs have been verified, then distributed to study members of (70) from Teaching Staff members in College of The results of such study have been declared as following: the phrases of first question which is relating to the suggestions about developing the document drafting of learning policy in Kingdom of Saudi Arabia from viewpoint of the sample study members have scored general arithmetic average of (2.61 from 3.00), and it is at the category that refers to the option of strongly agree, and the phrases of second question which is relating to the suggestions about developing the document content of learning policy in Kingdom of Saudi Arabia from*

*viewpoint of the sample study members have scored general arithmetic average of (2.61 from 3.00), and it is at the category that refers to the option of strongly agree, and the phrases of third question which is relating to the suggestions about developing the standards of setting and auditing to the document of learning policy in Kingdom of Saudi Arabia from viewpoint of the sample study members have scored general arithmetic average of (2.65 from 3.00), and it is at the category that refers to the option of strongly agree, and about the statistical significant differences towards the study questions, there were some differences amongst the responses of the sample study members to the answers of study questions.And in the light of the results been reached to, there are a set of recommendations*

- **مقدمة ومشكلة الدراسة** :

يشهد العالم اليوم حقبة جديدة من التقدم الإنساني نتيجة للتطورات العلمية والتقنية الهائلة، مما ترتب على ذلك تداعيات كثيرة أدت إلى تغير سريع في احتياجات الفرد والمجتمع وخطط التنمية، هذا بدوره فرض أن يكون أفراد هذا المجتمع ممتلكين للمهارات والتفكير الناقد والإبداعي، والقدرة على التأقلم مع المستحدثات والتطلع إلى المستقبل، ولن يكون ذلك إلا من خلال مؤسسات تربوية وتعليمية عصرية تعمل في ظل نظام تربوي فعال، وذو جودة عالية، يمكنها من أن تؤدي أدوارها التي يتوقعها منها المجتمع بكل مهارة وإتقان وإبداع.

ولما كان النظام التربوي بحكم طبيعته الاجتماعية يستند إلى فلسفة تربوية تعبر عن الرؤية الفكرية الشاملة التي توجه النشاط التربوي كله، فإن السياسة التعليمية تعد الركيزة الثابتة في توجيه النظام التعليمي بعد الفلسفة التربوية التي تشتق بدورها من الفلسفة الاجتماعية العامة التي يأخذ بها المجتمع وتشكل رؤية للحياة ونظرية للتطور والتقدم في كافة الميادين(عبد الدايم،١٩٩١م،٨٢).

ولاشك أن نجاح السياسة التعليمية لأي دولة كانت لا يمكن أن يتحقق إلا إذا أحسنت رسم هذه السياسة، حيث يرى بعض التربويون أن مسيرة التعليم في العديد من الدول لم تحقق نجاحات وانجازات كبيرة من قبل تلك البلدان رغم وجود الإمكانات المادية والبشرية، ويرجعون ذلك إلى أن السياسات التعليمية في تلك البلدان غير واضحة المعالم( الألمعي، ٢٠٠٩م، ٣١).

وقد أدركت المملكة العربية السعودية أهمية وجود سياسة تعليمية لتكون بمثابة ترجمة عملية ووثيقة علمية تربوية لنظام التعليم وأهدافه، فأصدرت

وثيقة سياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م لتكون بمثابة المرشد والدليل للعملية التعليمية في ذلك الوقت إلا أنه لم يجر عليها أي تعديل أو تطوير بعدئذ(المنقاش، ٢٠٠٦م، ٣).

ورغم ما حققته وثيقة سياسة التعليم من انجازات في مسيرة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، إلا أنه يوجد بعض التساؤلات والملاحظات التي طرحها الباحثين(المصوري،١٤١٢هـ،٢٦؛ الرشيد، ٢٠٠٦م، ٣٢؛ المنقاش،٢٠٠٦م؛ الشهوان،١٤٢٧هـ) في المجال التعليمي والتربوي لتقويم السياسة التعليمية، والحاجة إلى النظر في مدى تفاعلها مع القضايا المعاصرة والتغيرات المتسارعة وأن هناك بعض الأمور التي جدت وتقتضي تعديل كثير مما جاء في الوثيقة من توجهات، إلا أن عدم تطوير أو تغيير هذه الوثيقة أدى إلى أن تنطلق مشاريع التطوير في كل اتجاه مع تجاهل تلك الوثيقة وعناصرها، ففقد بذلك النظام التعليمي الأسس الفكرية والتربوية التي يستند إليها، والتي توضح مساراته واتجاهاته العامة(العيسى، ٢٠٠٩م ، ١٩).

ومن ذلك تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال: **ما المقترحات لتطوير وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟**

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف على مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف على مقترحات لتطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية(إن وجدت) عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أسئلة الدراسة في ضوء عدد من المتغيرات(الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة).

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة نقاط كالتالي:

- أهمية سياسة التعليم وكونها جزءاً أساسياً من السياسة العامة للدولة، وتعبر عن رغبة المجتمع وتوجهاته وغاياته من التعليم، وأسس تنظيمه وتوجيهه.

- تأتي هذه الدراسة في الوقت الذي تسعى فيه المملكة إلى اتخاذ خطوات لإصلاح التعليم، بما تقتضيه المستجدات العالمية وما ينطوي عليها من تحديات مختلفة.
- قد تفيد هذه الدراسة القائمين على تخطيط وتنفيذ السياسات التعليمية، من خلال إبراز مقترحات تطويرها وسبل تجديدها، لتواكب أبرز السياسات المعاصرة وتسهم في النهوض بالعملية التعليمية بمجملها.
- قد توجه هذه الدراسة اهتمام الباحثين إلى القيام بدراسات وبحوث أخرى في مجال السياسة التعليمية وتحليلها وتطويرها.
- تشكل هذه الدراسة إضافة للمكتبة العربية بشكل عام وللمكتبة في المملكة العربية السعودية بشكل خاص، حيث يتجلى بوضوح قلة الدراسات المرتبطة بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

- **أسئلة الدراسة** :

سعت الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما أبرز مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أبرز مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أبرز مقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو أسئلة الدراسة عند مستوى الدلالة( $\alpha \leq 0.05$ ) تعزى إلى المتغيرات التالية( الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة)؟

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

- **حدود موضوعية** :

اقتصرت الدراسة على التعرف على مقترحات تطوير صياغة ومحتوى ومعايير إعداد ومراجعة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

- **حدود بشرية** :

اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

- **حدود مكانية** :

اقتصرت الدراسة على التعرف على مقترحات تطوير وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

- **حدود زمانية** :

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام(١٤٣٢– ١٤٣٣هـ).

- **مصطلحات الدراسة** :

- **سياسة التعليم** Educational Policy :

" مجموعة المبادئ والقواعد والمعايير التي تحدد مسيرة التربية، والاتجاهات الرئيسة التي تحدد وجهة حركتها في المجتمع، نحو الأهداف الكبرى، والنماذج المثالية التي يراها المجتمع صالحة لأبنائه خلال حقبة زمنية معينة، وهي تمثل رؤية المجتمع "( العقيل، ١٤٢٦هـ، ٤). وتعرف سياسة التعليم اجرائياً في هذه الدراسة بأنها:" مجموعة من التوجيهات العامة التي توضح سير العملية التعليمية وتحقق أهدافها داخل مجتمع معين".

وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية:" هي الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم أداءً للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه وتلبية لحاجة المجتمع وتحقيقا لأهداف الأمة، وهي تشمل حقول التعليم ومراحله المختلفة، والخطط والمناهج، والوسائل التربوية والنظم الإدارية والأجهزة القائمة على التعليم وسائر ما يتصل به"( الغامدي وعبدالجواد، ٢٠١٠م، ٧٨) .

ويقصد بوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في هذه الدراسة: الوثيقة التي تم اعتمادها في مجلس الوزراء في المملكة العربية السعودية في عام ١٣٨٩هـ بالقرار رقم(٧٧٩) وصدرت في ١٣٩٠هـ .

- **أعضاء هيئة التدريس** :

عضو هيئة التدريس هو الشخص الذي يحمل رتبة أكاديمية في الجامعة، ويقوم بالإضافة إلى عملية التدريس بعمليات البحث العلمي وخدمة المجتمع، كما يقوم بدور المرشد للطالب في الأمور الأكاديمية وغير الأكاديمية، وتتنوع مؤهلاتهم العلمية، كما تختلف سنوات خبرتهم( برهوم، ٢٠٠٦م، ٦).

ويقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة:" أعضاء هيئة التدريس بأحد أقسام كلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض ومن في حكمهم من المعيدين والمحاضرين".

- **الإطار النظري** :
- **أولا : السياسة التعليمية** :
- **مفهوم السياسة التعليمية** :
- **السياسة لغة** :

السياسة كما جاءت في لسان العرب لابن المنظور في مادة( س و س) هي:" القيام على الشيء بما يصلحه"( ابن المنظور، ١٩٩٤م، ١٠٦).

وكلمة(سياسة) هي:" المصدر الصريح للفعل( ساس- يسوس) ومعناها في اللغة: ساس الناس سياسة: تولى رياستهم وقيادتهم، وساس الأمور: دبّرها وقام بإصلاحها، فهو سائس وجمعه ساسة وسُواس"(عيسى، ١٣٩٩هـ، ٩).

- **السياسة اصطلاحا** :

يرى زيادة(٢٠٠٢م) أن لفظة سياسة Policy بمفهومها العام تشير إلى:" تفكير منظم يوجه سلوك وتصرفات وبرامج دولة أو منظمة أو فرد"، ويتفق العديد من الاجتماعيين والاقتصاديين على تعريف السياسة بأنها:" نشاط مستمر يهدف إلى أغراض أو مثل معينة تتحقق بطريقة تقدمية حسب الظروف والإمكانيات"( في الحامد وآخرون، ٢٠١٠م، ١٠٦).

- **السياسة التعليمية** :

تتعدد تعريفات السياسة التعليمية، شأنها في ذلك شأن العديد من المصطلحات المستخدمة في نطاق العلوم الاجتماعية.

ويعرفها علي( ١٤١٩هـ):" مجموعة الأهداف والمبادئ الشاملة والمتكاملة التي ينبغي أن تكون محورا لحركة الفعل في مجال التعليم– باعتبارها سياسة وزارة – على مدى زمني معين يتيح إمكانية تحقيق تلك الأهداف في حدود ما تتضمنه من مبادئ، وفي ضوء ما حددته من معايير للتقويم والحكم، مع اتسامها بالمرونة لتتيح إمكانية التعديل– وليس النقيض – في حالة الضرورة مع مراعاة العوامل المؤثرة في عمليات صنع وصياغة السياسة التعليمية"( علي، ١٤١٩هـ ، ٣٧).

وتعرف أبو كليلة( ٢٠٠٢م) السياسة التعليمية بأنها:" الإطار العام الذي يوجه العمل الإداري والفني في النظام التعليمي، كما أنها الإطار الذي تقوم على أساسه انجازات هذا النظام بصفة عامة، كما تعد إطارا للعمل في جميع ميادين التربية سواء كانت داخل المدرسة أم خارجها، كالإصلاح والتجديد في البنى والمفاهيم والأساليب ومحو الأمية والتربية البيئية....الخ "( أبو كليلة ٢٠٠٢م ، ٧٨).

ويرى الرومي( ٢٠٠٣م) أن السياسة التعليمية هي:" مجموعة من العمليات والموجهات التي صيغت على شكل عبارات لتنظيم العملية التعليمية، وتحقيق أهداف متخذي القرارات وتلبية حاجة الأفراد والجماعات في المجتمع، من خلال جميع عناصر التعليم والتعلم لمختلف المراحل الدراسية"( الرومي، ٢٠٠٣م، ١١٤).

وتعرّف وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية السياسة التعليمية بأنها: " الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم أداءً للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيقا لأهداف الأمة وهي تشمل حقول التعليم ومراحله المختلفة، والخطط والمناهج والوسائل التربوية والنظم الإدارية والأجهزة القائمة على التعليم وسائر ما يتصل به( الحقيل، ٢٠٠٣م، ٢٧٧) .

ويظهر مما سبق أن التعريفات السابقة رغم اختلافها الظاهر في الصياغة إلا أنها تتفق في عدة نقاط كالتالي:

- السياسة التعليمية تشمل مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ والقواعد والمعايير.
- السياسة التعليمية هي الأساس الذي يقوم عليه النظام التعليمي.
- السياسة التعليمية تشتق وتوضع من حاجات الأفراد داخل المجتمع وتعمل على تلبيتها.

- **أهمية السياسة التعليمية** :

يمكن توضيح أهمية السياسة التعليمية كما يراها( الألمعي، ٢٠٠٩م، ٤٤-٤٦)على النحو التالي:

- تحدد العلاقة الحتمية بين التنمية الشاملة للدولة وبين التربية والتعليم.
- هي الأساس الذي يحدد حركة التربية المستقبلية للمجتمع في اتجاه الإعداد المتكامل لأجياله، ووفق مثله العليا.
- توائم بين إمكانات المجتمع التي يمكن أن يوظفها لصالح العملية التربوية والتعليمية، وبين الأهداف والطموحات التي تسعى إلى تحقيقها التربية والتعليم.
- تعمل على المواءمة بين متطلبات المجتمع . حاجة سوق العمل . وبين ما يقدمه التعليم من تأهيل وتدريب لمخرجاته التعليمية.
- تنظم العملية التعليمية وذلك عن طريق التخطيط للمراحل التعليمية وقطاعاتها وتحديد أهداف واضحة وطموحة لكل مرحلة، وتحديد خطط زمنية لتحقيق التقدم.

- **أهداف السياسة التعليمية** :

تشير(البراهيم، ٢٠٠٩م، ٤٣) إلى أن عملية تحديد السياسة التعليمية تمر عدة مراحل عند إعدادها، ومن الضروري أن تكون لكل سياسة أهداف محددة وعملية يمكن تحقيقها، لتوضيح مسار هذه السياسة وتنير لها الطريق ومن هذه الأهداف:

- أهداف عامة ذات طبيعة فلسفية وثقافية وروحية.
- أهداف سياسية تعبر عن الاتجاهات الوطنية.
- أهداف اقتصادية يمكن تحقيقها في مرحلة من مراحل التنمية.
- أهداف تربوية بحته(خاصة) تقوم بمراحل التعليم المختلفة وأنواعها.

- **خصائص السياسة التعليمية** :

تناولت الأدبيات التربوية تحديد خصائص السياسة التعليمة بصفة عامة، مؤكدة على أن " الأصل في السياسة أن تكون توجيهية لا تفصيلية، ومصاغة في عبارات كلية وشمولية في مداها، وأن تكون مستقرة لا تتغير بتغير المراكز الفوقية "( الرشيد، ١٤٢١هـ ، ١٠٠)، ويمكن تحديد خصائص السياسة التعليمية فيما يلي:

- أن تكون توجيهية وتهتم بالنظرة الكلية، والإطار العام في العملية التعليمية.
- أن تستجيب للإمكانات والمواهب البشرية المختلفة وتعدد مراحل التعليم التي ترتبط بها.
- أن تكون مستمرة ومتطورة، وذلك لأن السياسة التعليمية يجب أن تستجيب لما يحدث في المجتمع من تغير وما يطرأ عليه من تحول( الألمعي، ٢٠٠٩م، ٦١.٦٠) .
- أن تكون موضوعية بحيث تنبثق من فلسفة التربية المنبثقة من فلسفة المجتمع، ومعبرة عن موروثه الثقافي وتطلعاته المستقبلية وبالتالي تغيب عنها السمة الذاتية.
- أن تكون معيارية بمعنى أن تتناول قضايا تربوية معاصرة، وتعكس مجموعة من القيم الإنسانية التي تسعى إلى تحقيقها كافة السياسات التعليمية، والتي تعتبر معيار للتربية ( العصيمي، ١٤٢٨هـ، ١٩٥) .
- أن تكون مرنة وديناميه وقابلة للتطبيق، ولها وظيفتها التفسيرية والتوجيهية، ويتم بناؤها في ضوء أهداف متفق عليها، كما يجب أن تكون ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وثقافية وعلمية وتربوية.
- أن تحدد وتقنن وفق دستور الدولة بعد أن يضعها المجتمع عن طريق هيئاته ومؤسساته.
- أن تكون السياسة التعليمية قابلة للتغيير كأمر طبيعي يساير التغيرات الحادثة في المجتمع، وفي توجهات الدولة بما يخدم خططها ومتطلبات نموها. ذلك أن السياسة التعليمية أداة من أدوات التطوير الرئيسية في المجتمع بكافة جوانبه، ولكن يجب أن يرتبط ذلك بالحاجة إلى التغيير والتطوير(بكر، ١٤٢٢هـ، ٢).

- **مصادر السياسة التعليمية** :

يشير(السنبل وآخرون، ٢٠٠٨م، ٦٥)إلى أن السياسة التعليمية تستمد من المصادر التالية:

- السمة الوطنية: وتمثل الآراء والأفكار والاختيارات الأساسية التي تعبر عن موقف الوطن من المشكلات والقضايا والمفاهيم الأساسية.
- حركة الواقع: تعبر هذه الحركة عن الممارسة، وتعد بمثابة المعمل الذي تختبر فيه الأفكار والاتجاهات والآراء لتكشف عن ايجابياتها وسلبياتها.
- الخبرة التاريخية: هناك اتصال واضح بين مراحل تطور كل أمة من الأمم فالحاضر ينبثق من الماضي، والإنسان هو الكائن الحي القادر على الاستفادة من تجاربه التاريخية، ومن هذه الخبرات التاريخية الممتدة عبر آلاف السنين تنبثق السياسات التعليمية.
- الخبرة الأجنبية: يمكن للدول النامية ومنها الدول العربية أن تستفيد من خبرة وتجارب الدول المتقدمة في رسم سياستها التعليمية، وفقاً لشروط الاستعارة التربوية التي يراعي الاعتبارات الحضارية للمجتمعات المحلية.
- الفكر التربوي: يتيح الفكر التربوي فرص الإطلاع والاستنارة والتوجيه والتفاعل بين مفكرين لديهم اتجاهات مختلفة، يمكن الاستفادة منها في صياغة السياسة التعليمية.

- **مراحل تشكيل السياسة التعليمية** :

يعبر مفهوم السياسة التعليمية عن جملة التوجهات والأهداف الاجتماعية التي يتوخاها المجتمع من التعليم في مرحلة زمنية معينة كما سبق بيانه وبالطبع فمفهوم السياسة مفهوم مركب يلفت النظر إلى الطبيعة الاجتماعية لعملية السياسة التعليمية. ويمكن توضيح الطبيعة الاجتماعية للسياسة التعليمية عن طريق عرض مراحل تشكلها على النحو التالي:

- **صياغة السياسة** Policy formulation:

وتعد هذه المرحلة أولى مراحل عملية السياسة التعليمية باعتبارها مرحلة سن التشريعات التعليمية، ويتركز العمل في هذه المرحلة على البحث والدراسة وجمع المعلومات والمناقشات حول القضية أو القضايا موضع التفكير، ويتطلب الأمر أحيانا تشكيل اللجان، وعقد العديد من الاجتماعات التي يتم فيها العصف الذهني لترجيح أحد البدائل. وتتمثل أحيانا في المواثيق الرسمية التي تصدرها القيادة السياسة في الدولة.

- **تبني السياسة** Policy adoption:

وهي مرحلة قبول الأهداف العامة للسياسة التعليمية وتحويلها إلى إستراتيجية عمل وبرامج ومشروعات تحقق الأهداف العامة للسياسة التعليمية

وتلقي أعباء هذه المرحلة على القائمين بأمر السلطة التعليمية سواء على المستوى المركزي، أو الإقليمي(السنبل وآخرون، ٢٠٠٨م، ٦٥).

- **تنفيذ السياسة** Policy implementation:

وهي مرحلة العمل الفني والإجرائي المرتبط ارتباطا وثيقاً بالمؤسسة التعليمية الرسمية ( المدرسة)، وذلك باعتبارها مجال الفعل لتجسيد أهداف السياسة التعليمية.

ومن الواضح أن صياغة مراحل السياسة التعليمية على هذا النحو تتم بموافقة ومؤازرة اجتماعية، وثمة إشارات عديدة في أدبيات السياسة التعليمية للقوى الاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية التي تباشر تأثيرها على صنع السياسة التعليمية وتشكلها في أي مجتمع، ويمكن بصفة عامة القول بوجود نوعين من المؤثرات في تشكيل سياسة التعليم:

- المجموعات الرسمية
- المجموعات غير الرسمية (الحامد، ٢٠٠٧م، ٥٨)، والتي يوضحها جميعا الشكل التخطيطي التالي:

*"شكل (١) المجموعات الرسمية وغير الرسمية المؤثرة في صنع السياسة التعليمية(الحامد، ٢٠٠٧م، ٥٩)"*

- **ثانياً: سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية** :

كانت الخطوة الأولى في مسيرة بناء وصياغة السياسة التعليمية قد بدأت منذ صدور التعليمات الأساسية لنظام الحكم في عام ١٣٤٥هـ – أي قبل وضع وثيقة سياسة التعليم بخمسة وعشرين عاما- حيث نصت المادة الثالثة والعشرين من نظام الحكم أن " أمور المعارف هي عبارة عن نشر العلوم والمعارف والصنائع، وافتتاح المكاتب والمدارس وحماية المعاهد العلمية مع فرض الدقة والاعتناء بأصول الدين الحنيف في كافة المملكة الحجازية"( وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ٣٠- ٣١) .

وقد تعددت الأسباب التي ساهمت في المبادرة إلى إعداد وبناء مشروع وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية، وتُظهر العديد من الوثائق التعليمية والتربوية تاريخ ومسيرة وتطور مراحل التعليم في المملكة وأن من أبرز الأسباب التي أدت إلى بناء وإعداد وثيقة سياسة التعليم هي الملحوظات التي أبداها سمو الأمير مساعد بن عبدالرحمن وزير المالية والاقتصاد الوطني بشأن خريجي المدارس العسكرية، وأنه يجب أن يوضع لهم برنامج معين ومدروس وورد ذلك في قرر مجلس الوزراء رقم ٩٣ وتاريخ ١٣٨٣/١/٢٧هـ . و مبادرة صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبدالعزيز رحمه الله عندما كان وزيرا للمعارف، ومن معه من رجال التربية والتعليم بالعمل على رسم السياسة التعليمية، مدركا الخصوصية الدينية التي تتمتع بها هذه البلاد ومتحسبا لمخاطر الجمود في البناء التعليمي(الألمعي،٢٠٠٩م، ٥٢).

وتشكلت لجنة إعداد وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية ووضع تقرير حولها بموجب قرار مجلس الوزراء – المشار إليه سابقا- برئاسة الأمير فهد رحمه الله عندما كان وزيرا للداخلية. وضمت هذه اللجنة في عضويتها كل من :

- وزير الدفاع والطيران والمفتش العام.
- وزير المعارف.
- مدير المعاهد العلمية. ثم أضيفت لاحقاً عضوية كل من:
- وزير العمل والشئون الاجتماعية.
- وزير الإعلام.
- الرئيس العام لتعليم البنات.

عدد من خبراء التربية والتعليم وبعض أساتذة الجامعات(وزارة المعارف، ١٤٢٣هـ، ٩٤٩).

وقد جاءت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في صياغة محكمة ومعبرة عن المصادر

التي يجب أن تشتق منها أهداف التربية والتعليم، فكانت رائدة في بناءها، سامية في أهدافها، شاملة في بنودها(وزارة المعارف، ١٤٢٣هـ، ٩٤٩).

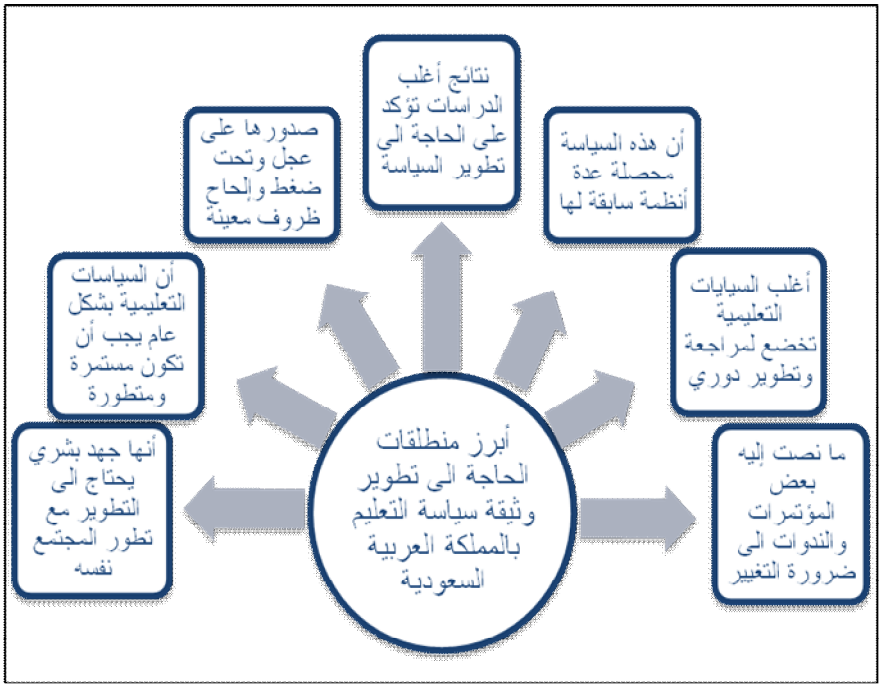
وتشمل وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تعريف سياسة التعليم، وتوضح غايات التعليم وأهدافه، وكذلك توضح الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في المملكة العربية السعودية، وتوضح مصادر اشتقاق هذه الأهداف والأسس، ثم تفصل هذه الأهداف على المراحل التعليمية المختلفة في النظام التعليمي( السنبل وآخرون، ٢٠٠٨م، ٦٦) ويبلغ عدد بنود هذه الوثيقة ٢٣٦ بند موزعة على ٩ فصول وأبواب.

- **نظرة تقويمية لوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية** :

رغم فاعلية وثيقة سياسة التعليم وما حققته من انجازات رائدة في مسيرة النظام التعليمي في المملكة، إلا أن هناك بعض التساؤلات والملاحظات التي طرحت لتقويم السياسة التعليمية، والنظر في مدى تفاعلها مع القضايا المعاصرة ، ويمكن إجمالها في ما يلي:

- أن سياسة التعليم في المملكة وضعت عام ١٣٨٩هـ ، أي قبل أكثر من اثنان وأربعين عاما من وقت إعداد هذه الدراسة، وهي جهد بشري يحتاج بين فترة وأخرى إلى التطوير بما يتلاءم مع تطور المجتمع نفسه، وتطور السياسة العاملة للدولة، وتطور الأوضاع الدولية بشكل عام( الغامدي، ١٤٣١هـ، ٦٣)، وبما أن السياسات والأهداف التعليمية – من الناحية العملية- إنما تنطلق من حاجات المجتمع المختلفة كالحاجات الدينية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وغيرها، فإنه أصبح من المؤكد أن هناك كثيراً من الحاجات التي استجدت في المجتمع، وتحتاج إلى الالتفات لها وتتضمن مواد السياسة التعليمية ما يلبي هذه الحاجات( وزارة المعارف، ١٤٢٣هـ، ٢٣٨).
- ما نصت عليه بعض المؤتمرات، ودعت إليه بعض الندوات المحلية والدولية من عدم مناسبة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وضرورة تغييرها، كالذي نصت عليه ندوة تربية المواطنة( ٢٠٠٥م) من أن" سياسة التعليم تحتاج إلى إعادة نظر في الصياغة وبعض المضامين كما يجب إضافة بعض السياسات التي تتناسب مع ما تحتاج إليه فعلياً، وأن تكون أكثر حيوية وتعامل مع الواقع"( ندوة تربية المواطنة، ٢٠٠٥م، ٥).
- ويتفق مع ما سبق ما تضمنه تقرير التنمية الإنسانية( ٢٠٠٣م) بأنه: " مما يؤخذ على السياسة التعليمية بالمملكة أنها تعاني من غياب رؤية متكاملة واضحة للعملية التعليمية وأهدافها"(البراهيم، ٢٠٠٩م، ١٦١).
- ما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات التربوية المختلفة من ضرورة تطوير وثيقة سياسة التعليم في المملكة، حيث تحدثت جميعها عن ضرورة إعادة صياغة الوثيقة لتفادي القصور الموجود فيها، كذلك أوصت وأكدت على ضرورة المراجعة المتواصلة والناقدة لها في ضوء مستجدات الحياة

الاجتماعية والاقتصادية والسياسة، حتى يتم الحصول على مخرجات تربوية تتناغم وتنسجم مع أسس التربية في السياسات التعليمية(الحامد،٧٥،٢٠٠٧).




*" شكل رقم(٢) أبرز منطلقات الحاجة إلى تطوير وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (الشكل من إعداد الباحثة)"*

- **ثالثاً : كلية التربية بجامعة الملك سعود :**
- **جامعة الملك سعود :**

أنشئت الجامعة في ١٣٧٧/٤/٢١هـ، وأول كلية أنشئت بها هي كلية الآداب والتي بدأت الدراسة فيها في العام الدراسي ١٣٧٧/١٣٧٨هـ وتلاها كلية العلوم في العام التالي، ثم توالى إنشاء الكليات في الجامعة حتى أصبحت في الوقت الحالي تضم ٣٢ كلية. وتعد الجامعة أكبر جامعة سعودية من حيث عدد الكليات والطلاب حيث يتجاوز عدد طلابها ٧٥٠٠٠ طالب وطالبة. وتمنح الجامعة درجة البكالوريوس في معظم التخصصات، ودرجة الماجستير في أكثر من ٧٥ تخصصا، كما تمنح درجة الدكتوراه في بعض التخصصات، وتمنح كلية التربية درجة الدبلوم العام في التربية.

ويرتبط بالجامعة مركز للدراسات الجامعية للبنات وقد أنشئ عام ١٣٩٦هـ، وتدرّس فيه العديد من التخصصات التابعة لكلية الآداب، والعلوم الإدارية،

والتربية، والعلوم، والحاسب الآلي، والعلوم الطبية والتطبيقية، والطب، وطب الأسنان، والصيدلة والتمريض. وقد بدأت الدراسة الجامعية للبنات عام ١٣٨١/١٣٨٢هـ عن طريق الانتساب للجامعة في كليتي الآداب والعلوم الإدارية حتى أخذت الأعداد تتزايد عاما بعد آخر، ويوجد في أغلب الكليات مراكز للبحوث تتولى تقديم الخدمات البحثية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس وتشجع البحث العلمي وتسهم في حل مشكلات المجتمع ومعالجة قضايا التنمية(www.ksu.edu.sa).

- **كلية التربية بجامعة الملك سعود** :

تعمل كلية التربية في ظل متطلبات المجتمع وظروفه واحتياجاته التربوية، وقد أنشئت بمقتضى اتفاقية وقعتها وزارة المعارف مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية، قامت الوزارة بتنفيذ هذا المشروع بالاشتراك مع المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة( اليونسكو)، وبذلك بدأت الكلية عملها في العام الدراسي ١٣٨٦/١٣٨٧هـ الموافق ١٩٦٦/١٩٦٧م، ثم صدر مرسوم ملكي بالموافقة على قرار مجلس الوزراء بالنظام المعدل لجامعة الملك سعود وبهذا انضمت كلية التربية إلى جامعة الملك سعود، وكان أول ما أنشئ من الأقسام قسما التربية وقسم علم النفس عام ١٣٩٢/١٣٩٣هـ ، وتلاهما قسما التربية البدنية وعلوم الحركة وقسم التربية الفنية عام ١٣٩٣/١٣٩٤هـ ، ثم تلاهما قسما الدراسات الإسلامية وقسم المناهج وطرق التدريس عام ١٣٩٧/١٣٩٨هـ ، ثم تلاه قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم عام ١٣٩٩هـ ، ثم تلاه قسم التربية الخاصة عام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ ، وأخيرا تم إنشاء قسم الإدارة التربوية عام ١٤١٨هـ (www.colleges.ksu.edu.).

- **الدراسات السابقة** :

تعد دراسات السياسة التعليمية من المواضيع التي لم تطرق كثيرا من قبل الباحثين- على حد علم الباحثة- ، ويمكن عرض بعض الدراسات التي تناولت سياسات التعليم على النحو التالي:

- **الدراسات المحلية** :

- **دراسة (الشهوان، ١٤٢٦-١٤٢٧هـ)**:

هدفت الدراسة إلى الكشف نقاط القوة ونقاط الضعف في سياسة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين، وكانت عينة الدراسة عبارة عن جميع المشرفين التربويين الذين حضروا دورة المشرفين التربويين في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض في العامين الدراسيين ١٤٢٥ . ١٤٢٦هـ / ١٤٢٦ . ١٤٢٧هـ وعددهم ٨٣ مشرفا تربويا، وقد صمم الباحث استبانة لهذه الدراسة تكونت من(٣٤) فقرة ضمن سبعة محاور، وعبر المنهج الوصفي خلصت الدراسة إلى أن سياسة التعليم تميل للضعف من وجهة نظر المشرفين التربويين، وأنها بحاجة للتغير والتعديل في كثيرا من محاورها كوثيقة تعليمية، كذلك أن عامل الزمن كان له تأثيره القوي على الوثيقة، وأن الظروف التعليمية الحالية والرؤية المستقبلية

للمملكة تمر في تغير محلي ودولي يفرض أن تكون للمملكة وثيقة تعليمية شاملة وبأفق وطرح تربوي معاصر.

- **دراسة ( المنقاش،٢٠٠٦م):**

هدفت الدراسة إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م، بغرض معرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع، ومن ثم اقتراح التعديلات اللازمة عليها. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لبنود سياسة التعليم البالغة(٢٣٦) بند، وتوصلت الدارسة إلى عدة نتائج من أبرزها أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وضعت قبل أكثر من ٣٤ عاماً( ومن وقت إعداد الدراسة الحالية ٤٢ عاماً) ولم يجر عليها أي تعديل أو تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع، خاصة في مجال التعليم. أيضا من ناحية صياغة السياسة التعليمية، هناك بعض المشاكل في بنية النص لبعض البنود ، ومن ناحية المضمون لم تتوافق سياسة التعليم السعودية تماما مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، و من ناحية تطبيق السياسة، لم يتم تطبيق بعض البنود، وبعضها كانت درجة تطبيقه أقل من المطلوب، والبعض الآخر تم تطبيقه.

- **دراسة ( العصيمي،٢٠٠٧م):**

هدفت الدراسة إلى تحديد أسس إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها، وإبراز الأساس الإتقاني الذي يرتكز عليه نظام التعليم السعودي وتحديد مدى دعم وتعزيز بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لهذه الأسس والمتطلبات، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لبنود وثيقة سياسة التعليم وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أنه يوجد أساس إتقاني تقوم عليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، إلا أن بنود وثيقة سياسة التعليم لم تدرك مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وتلزم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم، أيضا تحتاج بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة إلى وضع تنبؤات ورؤى تربوية مستقبلية، كذلك تحتاج بعض بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى إعادة صياغة لتلافي القصور في إبراز وتحديد بعض متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي.

- **دراسة ( البراهيم، ١٤٢٨هـ):**

هدفت إلى التعرف على واقع السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية، والتعرف على متطلبات ومعوقات عملية تحليلها، وتقديم مجموعة من المقترحات لتطوير عملية تحليل السياسة العامة للتعليم في المملكة وبناء نموذج

لتحليلها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من أهم جماعات المصالح ذات العلاقة المباشرة بالسياسة التعليمية، أما عينة الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة بلغت٤٥٠ فرداً من مجتمع الدراسة، وكانت أداة الدراسة استبانة من تصميم الباحثة احتوت(٨٤) عبارة في سبعة محاور ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها تحافظ السياسة التعليمية في المملكة على الهوية الإسلامية، مع تحقيقها انجازات في التنمية البشرية وترسيخها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وكذلك أن أهداف السياسة التعليمية واسعة وغير محددة، كما أنها لا تخضع للتطوير والتحليل الدوري.

- **دراسة ( الألمعي، ١٤٢٩هـ)**:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم السياسة التعليمية وأهميتها وأهدافها ومراحل صياغتها، واقتراح المرتكزات والآليات والوسائل لتفعيل سياسة التعليم وفق رؤية تسهم في تطوير التعليم العام.استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكون مجتمعها من خبراء التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم من وكلاء الوزارة ومديري العموم بقطاعات الوزارة ومديري العموم بالإدارات العامة للتربية والتعليم في المناطق ومديري التربية والتعليم في المحافظات والبالغ عددهم١٢٠ خبير خلال العام الدراسي ١٤٢٨- ١٤٢٩هـ ، وكانت العينة نفس مجتمع الدراسة، أما أداة الدراسة كانت استبانة من تصميم الباحث احتوت(٥٣) عبارة في محورين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أن سياسة التعليم في المملكة مستقرة وليست بحاجة إلى تغيير وإنما بحاجة إلى تفعيل في الميدان التربوي.

- **الدراسات العربية** :

- **دراسة ( أبو كليلة، ٢٠٠٢م)**:

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العوامل الضاغطة على سياسة التعليم في مصر، والتي تمثل تحديات يجب مواجهتها من قبل صناع السياسة التعليمية. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لمجموعة من وثائق السياسة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها إن من أهم الأسس والمقومات التي تقوم عليها سياسة التعليم: أن التعليم حق تكفله الدولة لكل مواطن، وأنه مجاني في مؤسسات الدولة، وأن تطوير التعليم عملية متدرجة ومستمرة باستمرار تطور المجتمع، كذلك أن القوى المؤثرة في رسم السياسة التعليمية في مصر( قوى الضغط) تتلخص في زيادة النمو السكاني في مصر وتوزيعهم الجغرافي، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، أيضا توجهات السلطة وسياسة التعليم وهي مرتبطة وهي مرتبطة بعدة قضايا.

- **الدراسات الأجنبية** :

- **دراسة شيه مين ليو** (Liu, 2001):

هدفت الدراسة إلى مناقشة مبادرات الإصلاح التعليمي الجارية في بريطانيا لفهم السياسات التعليمية بالنسبة لتزايد آليات السوق ووثقت السياسة التعليمية في انجلترا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لعدد كبير من الوثائق مع التركيز على مراجعة السياسات التعليمية وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أن قوانين التعليم غيرت بشكل أساسي ميزان القوة بين المؤسسات التي تقدم التعليم ومستهلك التعليم، وكذلك أن السياسات التعليمية صيغت من خلال معتقدات أو افتراضات ذات علاقة بالتقاليد الثقافية والتعليمية.

- **دراسة كاتيليوت**(Katiliute, 2003):

كان هدف هذه الدراسة عرض المشكلات بين مستويات المدرسة العليا والمدرسة الثانوية وما الأسباب التي أدت إليها، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي حيث تم تحليل الكتابات والدراسات السابقة ذات العلاقة وكذلك وثائق السياسة التعليمية في ليتوانيا، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أن أساس السياسة التعليمية هو تنفيذ المهام، وكذلك أن المستويات المختلفة للسياسة التعليمية يتم صنعها في سياقات مختلفة، ولكن في المستوى العلمي فان السياسة التعليمية لم تنفذ بنجاح بسبب عملية تفسير السياسة التعليمية.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

من استعراض الدراسات السابقة يمكن توضيح الآتي:

- تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناول موضوع سياسة التعليم، وإن كانت لم تتناول جانب التطوير على وجه التحديد كما في هذه الدراسة. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتصميم أداة الدراسة.

- المنهج المستخدم في معظم دراسات السابقة هو المنهج الوصفي التحليلي بأداة بحث هي الاستبانة، وبعض الدراسات تناولت أسلوب تحليل المحتوى أو أسلوب دلفاي.

- أن هناك بعض التفاوت في النتائج المتعلقة بدراسات سياسات التعليم، مما يؤكد على الحاجة إلى مزيد من الدراسات في هذا المجال.

- **منهج البحث** :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، حيث توصف الظاهرة عبر كل ما يتصل بها وصفا شاملا، ثم يتم

التقصي وجمع البيانات المطلوبة عنها، لتحلّل وتُفسر بما يساعد في الوصول لتعميمات تثري المعرفة في هذا المجال(عبيدات وآخرون،٢٠١١م،١٧٦).

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض (ذكور وإناث)، والبالغ عددهم(٣٧٧) عضوا، (٢٦٤) من الذكور و(١١٣) من الإناث في الفصل الأول من العام الدراسي١٤٣٢ / ١٤٣٣هـ.

*"جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة"*

| أعضاء هيئة التدريس | العدد | عدد أفراد العينة ٥٠٪ |
|---|---|---|
| ذكور | ٢٦٤ | ١٣٢ |
| إناث | ١١٣ | ٥٧ |
| المجموع | ٣٧٧ | ١٨٩ |

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية النسبية لمجتمع الدراسة الأصلي، بحيث تم استخدام ما نسبته ٥٠٪ من العدد الكلي للإناث و ٥٠٪ من العدد الكلي للذكور لأعضاء هيئة التدريس وبلغ عددهم(١٨٩) عضوا تم توزيع الاستبانات عليهم جميعا وكان عدد الاستبانات العائدة(٧٠) استبانة أي ما نسبته ٣٧٪ من الاستبانات الموزعة جميعها صالحة للتحليل الإحصائي والجدول التالي يوضح ذلك:

*جدول (٢) : مجموع الاستبانات الموزعة على عينة الدراسة والعائد منها"*

| أعضاء هيئة التدريس | الاستبانات الموزعة | الاستبانات العائدة | نسبة العائد إلى الموزع |
|---|---|---|---|
| ذكور | ١٣٢ | ٣٧ | ٢٨٪ |
| إناث | ٥٧ | ٣٣ | ٥٧,٨٪ |
| المجموع | ١٨٩ | ٧٠ | ٣٧٪ |

- **النتائج الخاصة بالمتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد العينة** :

**١- توزيع أفراد العينة وفق متغير الجنس** :

*"جدول رقم(٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس"*

| الجنس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | ٤٠ | ٥٧,١ |
| أنثى | ٣٠ | ٤٢,٩ |
| المجموع | ٧٠ | ١٠٠٪ |

يتضح من الجدول السابق أن(٤٠) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٧,١٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الذكور، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، في حين أن(٣٠) منهم يمثلون ما نسبته ٤٢,٩٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الإناث، وهي الفئة الأقل في عينة الدراسة.

**٢- توزيع أفراد العينة وفق متغير المؤهل العلمي :**

*"جدول رقم(٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي"*

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| بكالوريوس | ٢ | ٢,٩ |
| ماجستير | ١٢ | ١٧,١ |
| دكتوراه | ٥٦ | ٨٠,٠٠ |
| المجموع | ٧٠ | ١٠٠٪ |

يتضح من الجدول السابق أن(٥٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من حملة الدكتوراه، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، مقابل(١٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ١٧,١٪ من حملة الماجستير، في حين أن(٢) منهم يمثلون ما نسبته ٢,٩٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من حملة البكالوريوس، وهي الفئة الأقل في عينة الدراسة.

**٣-توزيع أفراد العينة وفق متغير عدد سنوات الخبرة :**

*"جدول رقم(٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة"*

| عدد سنوات الخبرة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقل من ٥ سنوات | ١٣ | ١٨,٦ |
| من ٥- ١٥ سنة | ٢٤ | ٣٤,٣ |
| أكثر من ١٥ سنة | ٣٣ | ٤٧,١ |
| المجموع | ٧٠ | ١٠٠٪ |

يتضح من الجدول السابق أن(٣٠) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٧,١٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٥ سنة، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، مقابل (٢٤) منهم يمثلون ما نسبته ٣٤,١٪ عدد سنوات خبرتهم من ٥- ١٥ سنة، في حين أن(١٣) منهم يمثلون ما نسبته ١٨,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات وهي الفئة الأقل في عينة الدراسة.

- **أداة الدراسة :**

استبانة من جزأين، الجزء الأول يتعلق بمتغيرات الدراسة والمتعلقة بخصائص أفراد الدراسة وهي(الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، أما الجزء الثاني من الاستبانة فتكون من ثلاثة محاور على النحو التالي:

المحور الأول: مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١١) فقرة.

المحور الثاني: مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٢) فقرة.

المحور الثالث: مقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٢) فقرة. ويقابل كل عبارة من عبارات الأداة مقياس تقدير ثلاثي يحمل ثلاث اختيارات( أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق). ولتحديد طول الفئة تم حساب المدى(٣- ١ = ٢)، ثم تقسيمه على الحد الأعلى أي(٢ ÷ ٣ = ٠,٦٦) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس( أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. ويوضح الجدول التالي سلم إجابات الاستبانة ودرجاته ومعيار الحكم:

*"جدول رقم(٦) سلم إجابات الاستبانة حول أداة الدراسة ودرجاته ومعيار الحكم على درجة الأهمية"*

| الاستجابات | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق |
|---|---|---|---|
| الدرجة | ٣ | ٢ | ١ |
| معيار الحكم (المتوسط الحسابي) | (٣,٠٠-٢,٣٥) | (٢,٣٤-١,٦٧) | (١,٦٦-١) |

- **صدق أداة الدراسة** :

للتحقق من صدق أداة الدراسة(الاستبانة) وأنها تقيس بالفعل ما وضعت له تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي من خلال:

**أ-الصدق الظاهري لأداة الدراسة** :

بعد بناء عبارات الاستبانة، تم عرضها على سعادة الدكتورة المشرفة على الدراسة، والتي أوصت بعمل بعض التعديلات على العبارات، ثم تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم حول ملائمة فقرات الاستبانة من حيث الوضوح والمناسبة لأهداف الدراسة، وإبداء أي ملاحظات بالحذف والإضافة أو التعديل، وقد بلغ عدد المحكمين لأداة هذه الدراسة(٤) محكمين، وتم الأخذ بالملاحظات وإجراء التعديلات لتظهر الاستبانة بصورتها النهائية.

**ب-الاتساق الداخلي لأداة الدراسة** :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون(Person) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له. والجدول (٧) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية لفقراتها، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة(٠,٠٥)، وبذلك تتمتع الدراسة بدرجة من الصدق.

- **ثبات أداة الدراسة** :

تم حساب ثبات أداة الدراسة(الاستبانة) باستخدام معامل ألفا كرونباخ(Alpha Cronbach) لحساب الثبات، والذي يقيس مدى الارتباط بين فقرات الاستبانة، ومدى انسجام فقراتها.

والجدول (٨) يوضح معامل ثبات الاستبانة لجميع أبعاد الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة وذلك على النحو التالي:

- معامل الارتباط بيرسون(Person) للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة.

***"جدول رقم (٧) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية لفقراته"***

| م | محتوى الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| المحور الأول: المقترحات لتطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية | | |
| ١- | حذف البنود المكررة في وثيقة سياسة التعليم إذا كانت الأفكار مكررة في أكثر من بند. | ٠,٤٧١ |
| ٢- | إيجاد مزيد من الإيضاح على بنود وثيقة سياسة التعليم المتداخلة أو التي تتسم بعدم الوضوح. | ٠,٥٠١ |
| ٣- | إعادة ترتيب بنود وثيقة سياسة التعليم غير المتسلسلة في الأفكار. | ٠,٤٧٧ |
| ٤- | العمل على ربط بنود وثيقة سياسة التعليم غير المترابطة. | ٠,٦٢٣ |
| ٥- | إعادة صياغة بنود الوثيقة التي تتسم بالحشو وعدم الواقعية والطابع الخطابي. | ٠,٥٦٩ |
| ٦- | استبدال المصطلحات والمفاهيم القديمة وغير المستخدمة في الوقت الحالي. | ٠,٤٦١ |
| ٧- | إعادة النظر في صياغة بنود الوثيقة التي لم تطبق أو طبقت بصورة أقل من المأمول. | ٠,٦٢٢ |
| ٨- | التعديل على بعض بنود الوثيقة التي لم يعد لها وجود على أرض الواقع. | ٠,٤٧٠ |
| ٩- | إزالة بعض الأبواب التي ليس لها صلة مباشرة بالوثيقة. | ٠,٣٤٥ |
| ١٠- | ضم الأبواب التي لها علاقة قوية مع بعضها في باب واحد. | ٠,٦١٨ |
| ١١- | إعادة تنسيق الوثيقة على مستوى البنود والأبواب بحيث تبدأ بتعريف ، غايات، أهداف. | ٠,٥٦٢ |
| المحور الثاني: المقترحات لتطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية | | |
| ١- | تعويد الطلاب على اكتساب وممارسة القيم المجتمعية ذات العلاقة بأسلوب الحديث والحوار واحترام آراء الغير. | ٠,٣٦٠ |
| ٢- | تجسيد التلاحم المحلي والإقليمي والدولي بما يمنع كافة أسباب وممارسات العنف والتطرف والتعصب بأنواعه. | ٠,٦٦٠ |
| ٣- | انتهاج أساليب جديدة في التفاعل والاتصال بمؤسسات التمويل الحكومية وغير الحكومية لدعم التعليم مادياً. | ٠,٣٣٨ |
| ٤- | توفير اختبارات مستمرة لقياس أداء المعلمين أثناء المهنة بما يخدم العملية التعليمية. | ٠,٤٩٤٩ |

| م | محتـــوى الفقـــرة | معامـــل الارتباط |
|---|---|---|
| ٥- | ربط الدعم الحكومي لمؤسسات التعليم العالي بنتائج تقويم الجودة الأكاديمية لبرامجها ومخرجاتها. | ٠,٣٧٥ |
| ٦- | بذل جهود مشتركة بين الإعلام والتربية نحو خدمة أغراض وإستراتيجيات التثقيف والتوعية البيئية للطلبة. | ٠,٣٣٤ |
| ٧- | التركيز على استخدام التقنية الحديثة بكافة أنواعها مثل التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد والفصول الذكية وغيرها من التقنيات. | ٠,٢٩٠ |
| ٨- | التحول من وضع السلم التعليمي إلى الشجرة التعليمية. | ٠,٣٨٧ |
| ٩- | التركيز على جودة التعليم وإدخال مفاهيم الجودة الشاملة في الوثيقة. | ٠,٦٥٨ |
| ١٠- | مد مدة إلزامية التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى ١٦ سنة. | ٠,٣٥٠ |
| ١١- | إضافة بنود تؤكد أهمية معايشة القضايا المعاصرة دوليا وأهم ما يحدث في المجال الاقتصادي والصناعي والسياسي. | ٠,٥٨٨ |
| ١٢- | إدخال مصطلحات ومفاهيم جديدة كالسلوك الديمقراطي ومبادئ حقوق الإنسان كقيم إسلامية. | ٠,٤٦١ |
| المحور الثالث: المقترحات لتطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية | | |
| ١- | التأكيد على مشاركة من له صلة بإعداد الوثيقة من رجال التربية والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور. | ٠,٢٨٨ |
| ٢- | ضرورة أن تكون هناك مراجعة دورية وتقويم شامل لسياسة التعليم في كل فترة زمنية أو عند الحاجة لذلك. | ٠,٠٦٦ |
| ٣- | تحديد أهداف السياسة التعليمية تحديداً يضمن تحويلها إلى برامج ومشروعات تربوية فعالة وعملية إجرائية. | ٠,٠٠٥ |
| ٤- | التركيز على معايير ومستويات أهداف التعليم داخل بنود الوثيقة بشكل أكبر من التركيز على الهياكل والتنظيمات الإدارية. | ٠,٢٣٩ |
| ٥- | تكوين قاعدة بيانات خاصة مع المعلومات المتعلقة بالسياسة التعليمية وتصنيفها وتحديثها بالاستمرار بما يرفع كفاءة صنعها ومتابعة تنفيذها. | ٠,٣١٦ |
| ٦- | الحرص على أن يكون هناك ربط شامل بين نتائج الدراسات والبحوث المتعلقة بالسياسة التعليمية وبين تطويرها. | ٠,٥٥٨ |
| ٧- | ضرورة أن يكون هناك تفعيل حقيقي للربط بين سياسة التعليم وخطط التنمية الشاملة للدولة. | ٠,٦١٩ |
| ٨- | العمل على مراجعة الأنظمة التربوية التي قد تحول دون أو تتنافى مع تطبيق بنود السياسة التعليمية. | ٠,١٢٨ |
| ٩- | ضرورة أن يكون هناك حضور للسياسة التعليمية في واقع العملية التعليمية التربوية من قبل مديري المدارس والمشرفين والمعلمين. | ٠,٤١٨ |

"جدول رقم (٨) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ"

| المحـــور | ن | عدد العبارات | قيمة معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. | ٦٥ | ١١ | ٠,٨٢٨ |
| مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. | ٦١ | ١٢ | ٠,٧٧٩ |
| مقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. | ٦٧ | ١١ | ٠,٨٣٧ |
| معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة. | ٥٦ | ٣٤ | ٠,٩٠١ |

- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، لقياس مدى ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية(Frequencie) لوصف أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات.
- المتوسط الحسابي الموزون( Weighted Mean ) لترتيب إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة.
- تم استخدام الانحراف المعياري(Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة عن متوسطها الحسابي.
- تم استخدام تحليل التباين الأحادي(Anova) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة.
- معادلة الوزن النسبي لحساب معيار الحكم، ومن ثم تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، لتحديد مدى الاتفاق نحو محاور الاستبانة وعباراتها.
- المتوسط الحسابي(Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة(متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة( Independent Sample T-test ) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة.
- تم استخدام اختبار شيفيه(Scheffe) لتحديد صالح الفروق بين فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية.

- **نتائج الدراسة** :

- **السؤال الأول : ما مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟**

للتعرف على مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المقترحات لتطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج موضحة في الجدول التالي:

***"جدول رقم(٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم من وجهة نظر أفراد الدراسة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة"***

| رقم العبارة | العبـــارة | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | | | |
| ٢ | إيجاد مزيد من الإيضاح على بنود وثيقة سياسة التعليم المتداخلة أو التي تتسم بعدم الوضوح. | ك | ٥٤ | ١٥ | – | ٢,٧٨ | ٠,٤١٥ | ١ |
| | | ٪ | ٧٧,١ | ٢١,٤ | – | | | |
| ١ | حذف البنود المكررة في وثيقة سياسة التعليم إذا كانت الأفكار مكررة في أكثر من بند. | ك | ٥٣ | ١٥ | ١ | ٢,٧٥ | ٠,٤٦٧ | ٢ |
| | | ٪ | ٧٥,٧ | ٢١,٤ | ١,٤ | | | |
| ٥ | إعادة صياغة بنود الوثيقة التي تتسم بالحشو وعدم الواقعية والطابع الخطابي. | ك | ٥١ | ١٧ | – | ٢,٧٥ | ٠,٤٣٦ | م٢ |
| | | ٪ | ٧٢,٩ | ٢٤,٣ | – | | | |
| ٨ | التعديل على بعض بنود الوثيقة التي لم يعد لها وجود على أرض الواقع. | ك | ٤٩ | ١٥ | ٥ | ٢,٦٤ | ٠,٦١٨ | ٣ |
| | | ٪ | ٧٠ | ٢١,٤ | ٧,١ | | | |
| ٦ | استبدال المصطلحات والمفاهيم القديمة وغير المستخدمة في الوقت الحالي. | ك | ٤٥ | ٢٢ | ٢ | ٢,٦٢ | ٠,٥٤٥ | ٤ |
| | | ٪ | ٦٤,٣ | ٣١,٤ | ٢,٩ | | | |
| ١١ | إعادة تنسيق الوثيقة على مستوى البنود والأبواب بحيث تبدأ بتعريف ، غايات، أهداف. | ك | ٤٤ | ٢٣ | ٢ | ٢,٦١ | ٠,٥٤٨ | ٥ |
| | | ٪ | ٦٢,٩ | ٣٢,٩ | ٢,٩ | | | |
| ٣ | إعادة ترتيب بنود وثيقة سياسة التعليم غير المتسلسلة في الأفكار. | ك | ٤٣ | ٢٤ | ٢ | ٢,٥٩ | ٠,٥٥١ | ٦ |
| | | ٪ | ٦١,٤ | ٣٤,٣٤ | ٢,٩ | | | |
| ٤ | العمل على ربط بنود وثيقة سياسة التعليم غير المترابطة. | ك | ٤٢ | ٢١ | ٥ | ٢,٥٤ | ٠,٦٣٣ | ٧ |
| | | ٪ | ٦٠ | ٣٠ | ٧,١ | | | |
| ١٠ | ضم الأبواب التي لها علاقة قوية مع بعضها في باب واحد. | ك | ٣٩ | ٢٧ | ٢ | ٢,٥٤ | ٠,٥٥٨ | م٧ |
| | | ٪ | ٥٥,٧ | ٣٨,٦ | ٢,٩ | | | |
| ٧ | إعادة النظر في صياغة بنود الوثيقة التي لم تطبق أو طبقت بصورة أقل من المأمول. | ك | ٣٤ | ٣٤ | ١ | ٢,٤٨ | ٠,٥٣٢ | ٨ |
| | | ٪ | ٤٨,٦ | ٤٨,٦ | ١,٤ | | | |
| ٩ | إزالة بعض الأبواب التي ليس لها صلة مباشرة بالوثيقة. | ك | ٣٦ | ٢١ | ١١ | ٢,٣٧ | ٥ | ٥ |
| | | ٪ | ٥١,٤ | ٣٠ | ١٥,٧ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | ٢,٦١ | ٠,٥٥٠ | – |

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد العينة موافقين بشدة على ضرورة تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، بمتوسط(٢,٦١ من ٣,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي(من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار إلى موافق بشدة، مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متفقين تماما على ضرورة تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ويتضح من النتائج أن هناك اتفاق في موافقة أفراد عينة الدراسة على تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم حول تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ما بين( ٢,٣٧ إلى ٢,٧٨) وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والذي يشير إلى خيار(أوافق بشدة)، وفيما يلي ترتيب تلك العبارات حسب ترتيب متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة عليها:

جاءت العبارة رقم(٢) وهي(إيجاد مزيد من الإيضاح على بنود وثيقة سياسة التعليم المتداخلة أو التي تتسم بعدم الوضوح ) في المرتبة(الأولى) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة العمل بها كأحد عوامل تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، بمتوسط موافقة(٢,٧٨ من ٣,٠٠) وبانحراف معياري(٠,٤١٥)، ويتفق هذا مع ما ذكره(العصيمي،٢٠٠٧م) من أن بعض بنود سياسة التعليم في المملكة تحتاج إلى إعادة صياغة لتلافي القصور الحاصل فيها بشكل عام ولتحديد بعض متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي بشكل خاص، وتؤكد هذه النتيجة أيضا(المنقاش،٢٠٠٦م) حيث أوضحت أن هناك إشكالية كبيرة في بنية النصوص لبعض بنود الوثيقة في كونها تتصف بالتداخل وعدم الوضوح.

جاءت العبارة رقم(٩) وهي(إزالة بعض الأبواب التي ليس لها صلة مباشرة بالوثيقة) في المرتبة (التاسعة) والأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة العمل بها كأحد عوامل تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، بمتوسط موافقة(٢,٣٧ من ٣,٠٠) وبانحراف معياري(٠,٧٥١). وقد يعود السبب لوجود هذه العبارة في المرتبة الأخيرة في الإجابة على هذا السؤال إلى اعتقاد أفراد العينة بأن التطوير بالحذف هو أقل أنواع التطوير حاجة أو فائدة في وثيقة سياسة التعليم، فهناك أنواع أخرى للتطوير مثل الإضافة أو التغيير ربما تكون أفضل من وجهة نظرهم.

- **السؤال الثاني: ما أبرز مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟**

للتعرف على مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠):

**جدول رقم(١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة"**

| رقم العبارة | العبـــارة | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة ٪ | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | | | |
| ١ | تعويد الطلاب على اكتساب وممارسة القيم المجتمعية ذات العلاقة بأسلوب الحديث والحوار واحترام آراء الغير. | ك | ٥٣ | ١٦ | – | ٢,٧٧ | ٠,٤٢٥ | ١ |
| | | ٪ | ٧٥,٧ | ٢٢,٩ | – | | | |
| ٢ | تجسيد التلاحم المحلي والإقليمي والدولي بما يمنع كافة أسباب وممارسات العنف والتطرف والتعصب بأنواعه. | ك | ٥٠ | ١٨ | – | ٢,٧٤ | ٠,٤٤٤ | ٢ |
| | | ٪ | ٧١,٤ | ٢٥,٧ | – | | | |
| ٧ | التركيز على استخدام التقنية الحديثة بكافة أنواعها مثل التعليم الالكتروني التعليم عن بعد والفصول الذكية وغيرها من التقنيات. | ك | ٤٩ | ١٨ | ٢ | ٢,٦٨ | ٠,٥٢٨ | ٣ |
| | | ٪ | ٧٠ | ٢٥,٧ | ٢,٩ | | | |
| ٩ | التركيز على جودة التعليم وإدخال مفاهيم الجودة الشاملة في الوثيقة. | ك | ٤٧ | ٢٠ | ١ | ٢,٦٨ | ٠,٥٠٢ | م٣ |
| | | ٪ | ٦٧,١ | ٢٨,٦ | ١,٤ | | | |
| ٦ | بذل جهود مشتركة بين الإعلام والتربية نحو خدمة أغراض واستراتيجيات التثقيف والتوعية البيئية للطلبة. | ك | ٤٧ | ٢١ | ١ | ٢,٦٧ | ٠,٥٠٥ | ٤ |
| | | ٪ | ٦٧,١ | ٣٠ | ١,٤ | | | |
| ٤ | توفير اختبارات مستمرة لقياس أداء المعلمين أثناء المهنة بما يخدم العملية التعليمية. | ك | ٤٧ | ٢٠ | ٣ | ٢,٦٣ | ٠,٥٦٩ | ٥ |
| | | ٪ | ٦٧,١ | ٢٨,٦ | ٤,٣ | | | |
| ٥ | ربط الدعم الحكومي لمؤسسات التعليم العالي بنتائج تقويم الجودة الأكاديمية لبرامجها ومخرجاتها. | ك | ٤٧ | ١٩ | ٤ | ٢,٦١ | ٠,٥٩٧ | ٦ |
| | | ٪ | ٦٧,١ | ٢٧,١ | ٥,٧ | | | |
| ١٢ | إدخال مصطلحات ومفاهيم جديدة كالسلوك الديمقراطي ومبادئ حقوق الإنسان كقيم إسلامية. | ك | ٤٥ | ٢١ | ٣ | ٢,٦١ | ٠,٥٧٤ | م٦ |
| | | ٪ | ٦٤,٣ | ٣٠ | ٤,٣ | | | |
| ٣ | انتهاج أساليب جديدة في التفاعل والاتصال بمؤسسات التمويل الحكومية وغير الحكومية لدعم التعليم ماديا. | ك | ٤٢ | ٢٧ | ١ | ٢,٥٩ | ٠,٥٢٥ | ٧ |
| | | ٪ | ٦٠ | ٣٨,٦ | ١,٤ | | | |
| ١١ | إضافة بنود تؤكد أهمية معايشة القضايا المعاصرة دوليا وأهم ما يحدث في المجال الاقتصادي والصناعي والسياسي. | ك | ٣٧ | ٢٨ | ٤ | ٢,٤٨ | ٠,٦٠٩ | ٨ |
| | | ٪ | ٥٢,٩ | ٤٠ | ٥,٧ | | | |
| ١٠ | مد مدة إلزامية التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى ١٦ سنة. | ك | ٤٠ | ١٩ | ١٠ | ٢,٤٣ | ٠,٧٣٧ | ٩ |
| | | ٪ | ٥٧,١ | ٢٧,١ | ١٤,٣ | | | |
| ٨ | التحول من وضع السلم التعليمي إلى الشجرة التعليمية. | ك | ٣٦ | ٢٣ | ٨ | ٢,٤٢ | ٠,٧ | ١٠ |
| | | ٪ | ٥١,٤ | ٣٢,٩ | ١١,٤ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | ٢,٦١ | ٠,٥٥٩ | — |

ومن خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه يتضح أن أفراد عينة موافقين بشدة على ضرورة تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، بمتوسط(٢,٦١ من ٣,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي(من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار إلى موافق بشدة، مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متفقين على ضرورة تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ويتضح من النتائج أن هناك اتفاق في موافقة أفراد عينة الدراسة على تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم حول تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ما بين(٢,٤٢ إلى ٢,٧٧) وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والذي يشير إلى خيار(أوافق بشدة)، وفيما يلي ترتيب تلك العبارات حسب ترتيب متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة عليها:

جاءت العبارة رقم(١) وهي(تعويد الطلاب على اكتساب وممارسة القيم المجتمعية ذات العلاقة بأسلوب الحديث والحوار واحترام آراء الغير) في المرتبة(الأولى) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة العمل بها كأحد عوامل تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، بمتوسط موافقة (٢,٧٧ من ٣,٠٠) وبانحراف معياري(٠,٤٢٥)، وقد يعود هذا إلى أن أغلب التيارات الاجتماعية والتربوية والثقافية المعاصرة محلياً أو دولياً، تدعو إلى غرس وتنشئة مفهوم الحوار وأساليبه وطرقه وطرق التواصل بشكل عام مما يحقق التكاتف والتلاحم بين المجتمعات والشعوب عامة ويقضي على جذور التعصب والتطرف المختلفة، وهذا يتفق مع ما ذكره(الشهوان، ١٤٢٦- ١٤٢٧هـ) من أن الظروف التعليمية الحالية والرؤية المستقبلية للمملكة تمر في تغير محلي ودولي يفرض أن تكون للمملكة وثيقة تعليمية شاملة وبأفق وطرح تربوي معاصر، ويؤكد ذلك أيضاً ما ذكرته( المنقاش،٢٠٠٦م) من أن السياسة التعليمية من ناحية المضمون لم تتوافق تماماً مع المعايير الدولية والتوجهات العامة فهناك ما يلزم إضافته والتأكيد عليه، وقد ذكر في مشكلة الدراسة بعض التحديات والمتغيرات على المجتمع السعودي التي تحتم وتطلب إضافة واستحداث بنود جديدة على وثيقة سياسة التعليم، بما فيها بنود تتناول موضوعات كالتي تم ذكرها.

جاءت العبارة رقم(٨) وهي(التحول من وضع السلم التعليمي إلى الشجرة التعليمية) في المرتبة (العاشرة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة العمل بها كأحد عوامل تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، بمتوسط موافقة(٢,٤٢ من ٣,٠٠) وبانحراف معياري(٠,٧).

- **السؤال الثالث: ما مقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟**

للتعرف على مقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المقترحات لتطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١١):

و من خلال النتائج الموضحة بالجدول (١١) يتضح أن أفراد عينة موافقين بشدة على ضرورة تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، بمتوسط(٢,٦٥ من ٣,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي(من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار إلى موافق بشدة، مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متفقين تماما على ضرورة تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ويتضح من النتائج أن هناك اتفاق في موافقة أفراد عينة الدراسة على تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم حول تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ما بين( ٢,٤٩ إلى ٢,٧٣) وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والذي يشير إلى خيار(أوافق بشدة)، وفيما يلي ترتيب تلك العبارات حسب ترتيب متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة عليها:

جاءت العبارة رقم(٢) وهي(ضرورة أن تكون هناك مراجعة دورية وتقويم شامل لسياسة التعليم في كل فترة زمنية أو عند الحاجة لذلك)، والعبارة رقم(١١) وهي(الحرص على إيصال وثيقة سياسة التعليم إلى جميع من له صلة بالتربية والتعليم وخاصة مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين) في المرتبة(الأولى) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة العمل بها كأحد عوامل تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، بمتوسط موافقة(٢,٧٣ من ٣,٠٠) وبانحراف معياري(٠,٤٤٨) وهذا يتفق مع ما ذكرته(البراهيم،٢٠٠٧م) من اتصاف سياسة التعليم بالجمود وعدم خضوعها للتحليل الدوري، وعدم وعي معظم أفراد المجتمع وخاصة منسوبي الجهاز التربوي بوثيقة سياسة التعليم، ومع ما ذكره(العصيمي،٢٠٠٧م) من الحاجة إلى إبراز وتحديد بعض متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي في سياسة التعليم، ويتطابق أيضا مع ما ذكرته(المنقاش،٢٠٠٦م) من أنه لا يوجد بند أو سياسة صريحة وواضحة تدعو إلى تقويم ومراجعة السياسة التعليمية كل فترة زمنية أو إذا اقتضت الحاجة لذلك، وأيضا يتفق مع ما ذكرته(أبوكليلة،٢٠٠٢م) أن من أهم الأسس والمقومات التي تقوم عليها سياسة التعليم أنها عملية مستمرة باستمرار تطور

***"جدول رقم(١١) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم من وجهة نظر أفراد الدراسة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة".***

| رقم العبارة | العبارة | التكرار النسبة ٪ | درجة الموافقة: أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | ضرورة أن تكون هناك مراجعة دورية وتقويم شامل لسياسة التعليم في كل فترة زمنية أو عند الحاجة لذلك. | ك | ٥١ | ١٩ | – | ٢,٧٣ | ٠,٤٤٨ | ١ |
| | | ٪ | ٧٢,٩ | ٢٧,١ | – | | | |
| ١١ | الحرص على إيصال وثيقة سياسة التعليم إلى جميع من له صلة بالتربية والتعليم وخاصة مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين. | ك | ٥١ | ١٩ | – | ٢,٧٣ | ٠,٤٤٨ | م١ |
| | | ٪ | ٧٢,٩ | ٢٧,١ | – | | | |
| ٦ | الحرص على أن يكون هناك ربط شامل بين نتائج الدراسات والبحوث المتعلقة بالسياسة التعليمية وبين تطويرها. | ك | ٤٩ | ٢٠ | – | ٢,٧١ | ٠,٤٥٧ | ٢ |
| | | ٪ | ٧٠ | ٢٨,٦ | – | | | |
| ٩ | ضرورة أن يكون هناك حضور للسياسة التعليمية في واقع العملية التعليمية التربوية من قبل مديري المدارس والمشرفين والمعلمين. | ك | ٤٨ | ٢٠ | – | ٢,٧١ | ٠,٤٥٩ | م٢ |
| | | ٪ | ٦٨,٦ | ٢٨,٦ | – | | | |
| ٣ | تحديد أهداف السياسة التعليمية تحديدا يضمن تحويلها إلى برامج ومشروعات تربوية فعالة وعملية إجرائية. | ك | ٤٩ | ٢١ | – | ٢,٧٠ | ٠,٤٦٢ | ٣ |
| | | ٪ | ٧٠ | ٣٠ | – | | | |
| ٧ | ضرورة أن يكون هناك تفعيل حقيقي للربط بين سياسة التعليم وخطط التنمية الشاملة للدولة. | ك | ٤٧ | ٢١ | ١ | ٢,٦٧ | ٠,٥٠٥ | ٤ |
| | | ٪ | ٦٧,١ | ٣٠ | ١,٤ | | | |
| ٥ | تكوين قاعدة بيانات خاصة مع المعلومات المتعلقة بالسياسة التعليمية وتصنيفها وتحديثها بالاستمرار بما يرفع كفاءة صنعها ومتابعة تنفيذها. | ك | ٤٦ | ٢٤ | – | ٢,٦٦ | ٠,٤٧٨ | ٥ |
| | | ٪ | ٦٥,٧ | ٤٣,٣ | – | | | |
| ٨ | العمل على مراجعة الأنظمة التربوية التي قد تحول دون أو تتنافى مع تطبيق بنود السياسة التعليمية. | ك | ٤٢ | ٢٨ | – | ٢,٦٠ | ٠,٤٩٣ | ٦ |
| | | ٪ | ٦٠ | ٤٠ | – | | | |
| ١ | التأكيد على مشاركة من له صلة بإعداد الوثيقة من رجال التربية والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور. | ك | ٤٥ | ٢١ | ٤ | ٢,٥٩ | ٠,٦٠٢ | ٧ |
| | | ٪ | ٦٤,٣ | ٣٠ | ٥,٧ | | | |
| ٤ | التركيز على معايير ومستويات أهداف التعليم داخل بنود الوثيقة بشكل أكبر من التركيز على الهياكل والتنظيمات الإدارية. | ك | ٤٢ | ٢٦ | ٢ | ٢,٥٧ | ٠,٥٥٤ | ٨ |
| | | ٪ | ٦٠ | ٣٧,١ | ٢,٩ | | | |
| ١٠ | تحديد الأشخاص المسؤولين عن تحقيق الأهداف في كل هدف بما يستكمل جوانب هذا الهدف وخاصة تقييم تحقيقه. | ك | ٤٠ | ٢٣ | ٦ | ٢,٤٩ | ٠,٦٥٦ | ٩ |
| | | ٪ | ٥٧,١ | ٣٢,٩ | ٨,٦ | | | |
| | المتوسط العام | | | | | ٢,٦٥ | ٠,٥٠٧ | – |

المجتمع، وتختلف هذه النتيجة مع(الألمعي،١٤٢٩هـ) حيث يؤكد على أن سياسة التعليم في المملكة ثابتة ومستقرة وليست بحاجة إلى تطوير وتغيير وإنما بحاجة إلى تفعيل في الميدان التربوي.

جاءت العبارة رقم(١٠) وهي(تحديد الأشخاص المسئولين عن تحقيق الأهداف في كل هدف بما يستكمل جوانب هذا الهدف وخاصة تقييم تحقيقه) في المرتبة(التاسعة) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة العمل بها كأحد عوامل تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، بمتوسط موافقة(٢,٤٩ من ٣,٠٠) وبانحراف معياري(٠,٦٥٦).

- **السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو أسئلة الدراسة تعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة)؟**

- **أولا: الفروق بالنسبة لمتغير الجنس :**

للتعرف على ما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة تبعا لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار(T) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

*"جدول رقم (١٢) اختبار T للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي آراء عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس".*

| محاور الدراسة | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | ذكر | ٣٩ | ٢,٤٨٠٧ | ٠,٣١٤٠٢ | ٤,٠٥٠ | ٦٧ | ٠,٠٠ ◆◆ دالة |
| | أنثى | ٣٠ | ٢,٧٧٢٧ | ٠,٢٧٢٩٩ | | | |
| مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | ذكر | ٤٠ | ٢,٥٥٨٤ | ٠,٣٠٢١٨ | ١,٥٠٥ | ٦٨ | ٠,١٣٧ غير دالة |
| | أنثى | ٣٠ | ٢,٦٦٨٠ | ٠,٣٠٠٤٥ | | | |
| مقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | ذكر | ٤٠ | ٢,٦٠٤٥ | ٠,٣٠٦٤٣ | ١,٤١٥ | ٦٨ | ٠,١٦٢ غير دالة |
| | أنثى | ٣٠ | ٢,٧٠٩٢ | ٠,٣٠٥٥٤ | | | |

◆◆ فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فاقل.

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من الذكور، وأفراد عينة الدراسة من الإناث نحو(مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية)، لصالح أفراد عينة الدراسة من الإناث.

كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من الذكور، وأفراد عينة الدراسة من الإناث نحو(مقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية).

كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من الذكور، وأفراد عينة الدراسة من الإناث نحو(مقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية).

- **ثانياً : الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

***"جدول رقم (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقا لاختلاف متغير المؤهل العلمي"***

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مقترحات لتطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | بين المجموعات | ٠,١٣١ | ٢ | ٠,٠٦٦ | ٠,٥٩٩ | ٠,٥٥٢ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٧,٢٢٤ | ٦٦ | ٠,١٠٩ | | |
| | المجموع | ٧,٣٥٥ | ٦٨ | - | | |
| مقترحات لتطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | بين المجموعات | ٠,٣٦٩ | ٢ | ٠,١٨٥ | ٢,٠٥٦ | ٠,١٣٦ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٦,٠١٦ | ٦٧ | ٠,٠٩٠ | | |
| | المجموع | ٦,٣٨٥ | ٦٩ | - | | |
| مقترحات لتطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | بين المجموعات | ٠,١٦٦ | ٢ | ٠,٠٨٣ | ٠,٨٧١ | ٠,٤٢٣ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٦,٣٩١ | ٦٧ | ٠,٠٩٥ | | |
| | المجموع | ٦,٥٥٧ | ٦٩ | - | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول(جميع محاور الدراسة) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

- **ثالثا : الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة :**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

*"جدول رقم (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة"*

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مقترحات لتطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | بين المجموعات | ٠,٦١٤ | ٢ | ٠,٣٠٧ | ٣,٠٠٥ | ٠,٠٥٦ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٦,٧٤١ | ٦٦ | ٠,١٠٢ | | |
| | المجموع | ٧,٣٥٥ | ٦٨ | | | |
| مقترحات لتطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | بين المجموعات | ٠,٣٧٩ | ٢ | ٠,١٩٠ | ٢,١٤٤ | ٠,١٢٩ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٦,٠٠٦ | ٦٧ | ٠,٠٩٠ | | |
| | المجموع | ٦,٣٨٥ | ٦٩ | | | |
| مقترحات لتطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | بين المجموعات | ٠,٥٧١ | ٢ | ٠,٢٨٦ | ٣,١٩٦ | ٠,٠٤٧ دالة |
| | داخل المجموعات | ٥,٩٨٦ | ٦٧ | ٠,٠٨٩ | | |
| | المجموع | ٦,٥٥٧ | ٦٩ | | | |

◆ فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

ويتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات لتطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مقترحات لتطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، تبعا لاختلاف لمتغير سنوات الخبرة ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات عدد سنوات الخبرة حول مقترحات لتطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تم استخدام اختبار " شيفيه" وجاءت النتائج كالتالي:

*"جدول رقم(١٥) نتائج اختبار" شفيه " للفروق بين فئات سنوات الخبرة"*

| المحور | سنوات الخبرة | ن | المتوسط | أقل من ٥ سنوات | من ٥- ١٥ سنة | أكثر من ١٥ سنة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مقترحات لتطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. | أقل من ٥ سنوات | ١٣ | ٢,٤٦٩٣ | - | - | * |
| | من ٥- ١٥ سنة | ٢٤ | ٢,٦٥٤٥ | - | - | - |
| | أكثر من ١٥ سنة | ٣٣ | ٢,٧١٦٦ | - | - | - |

- فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، وأفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر حول(مقترحات لتطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصى بالآتي:

- التوصيات المتعلقة بمقترحات تطوير صياغة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية:

  - ✓ إعادة صياغة البنود المتداخلة أو التي تتسم بعدم الوضوح وعدم الواقعية والطابع الخطابي والحشو.
  - ✓ التعديل على بعض بنود الوثيقة التي لم يعد لها وجود على أرض الواقع واستبدال المفاهيم والمصطلحات القديمة وغير المستخدمة في الوقت الحالي.
  - ✓ إعادة تنسيق الوثيقة على مستوى البنود والأبواب بحيث تبدأ بالتعريف ثم الغايات ثم الأهداف.

- التوصيات المتعلقة بمقترحات تطوير محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية:

  - ✓ استحداث مواضيع جديدة دعت إليها حاجات معاصرة مثل: تعويد الطلاب على اكتساب وممارسة القيم المجتمعية ذات العلاقة بأساليب

الحديث والحوار واحترام آراء الغير بتجسيد التلاحم المحلي والإقليمي والدولي بما يمنع كافة أسباب وممارسات العنف والتطرف والتعصب بأنواعه.

- ✓ التركيز على استخدام التقنية الحديثة بكافة أنواعها مثل التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد والفصول الذكية وغيرها من التقنيات.
- ✓ التركيز على جودة التعليم وإدخال مفاهيم الجودة الشاملة في الوثيقة.

- التوصيات المتعلقة بمقترحات تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية:

- ✓ ضرورة أن يكون هناك مراجعة دورية وتقويم شامل لسياسة التعليم في كل فترة زمنية أو عند الحاجة لذلك.
- ✓ الحرص على إيصال وثيقة سياسة التعليم إلى جميع من له صلة بالتربية والتعليم وخاصة مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين.
- ✓ الحرص على أن يكون هناك ربط شامل بين نتائج الدراسات والبحوث المتعلقة بالسياسة التعليمية وبين تطويرها.

- **المقترحات** :

- إجراء دراسات مقارنة بين سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وبين سياسات تعليمية ناجحة ومتميزة في دول أخرى.
- إجراء دراسات حول بعض مواضيع بنود وثيقة سياسة التعليم مثل: تعليم الفتاة، تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إجراء نفس الدراسة الحالية مع تغيير أفراد العينة.

- **المراجع** :


- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٤م). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو كليلة، هادية (٢٠٠٢م). البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية: بحوث ودراسات. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الألمعي، علي بن عبده(١٤٢٩هـ). تفعيل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الألمعي، علي بن عبده(٢٠٠٩م). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بين الأصالة والمعاصرة . بيروت: الدار العربية للعلوم.
- البراهيم، هيا بنت عبدالعزيز(١٤٢٨هـ). تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- البراهيم، هيا بنت عبدالعزيز(٢٠٠٩م). السياسة العامة للتعليم: نماذج وأطر عامة للتحليل. الرياض: الناشر نفس المؤلف.
- برهوم، أحمد (٢٠٠٦م). واقع إدارة اجتماعات الأقسام الأكاديمية في الجامعة الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس وسبل تعريفها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية أصول التربية. الجامعة الإسلامية.
- بكر، عبد الجواد(١٤٢٢هـ). السياسات التعليمية وصنع القرار. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- جامعة الملك سعود (٢٠١١م). كلية التربية. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١١/٩/١٣م على الرابط: http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/College_ OfEducation/ Pages/ default3.aspx
- جامعة الملك سعود(٢٠١١م). أعضاء هيئة التدريس. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١١/٩/١٣م على الرابط: http://ksu.edu.sa/sites/ksuarabic/faculty/Pages/default. aspx
- الحامد، محمد، وآخرون (٢٠٠٧م). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد.
- الحقيل، سليمان(٢٠٠٣م).نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: المؤلف.
- الرشيد، محمد أحمد(١٤٢١هـ). رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: المؤلف.
- الرومي، نايف هشال(٢٠٠٣م). السياسة التعليمية : الأهمية والمفهوم. مجلة التوثيق العربي، ٤٦.
- السنبل، عبدالعزيز، وآخرون(٢٠٠٨م). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الخريجي للنشر.
- الشهوان، عبد العزيز شهوان(١٤٢٧هـ). نقاط القوة ونقاط الضعف في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين. كلية التربية، جامعة الملك سعود تم استرجاعه بتاريخ١٤٣٢/٥/١٥هـ على الرابط: http://faculty.ksu. edu.sa/19177/ Pages/search.aspx
- عبد الدايم، عبدالله(١٩٩١م). نحو فلسفة تربوية عربية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- عبيدات، ذوقان، وآخرون(٢٠١١م). البحث العلمي: مفهومه أدواته أساليبه. عمّان: دار الفكر.
- العصيمي، خالد بن محمد (٢٠٠٧م). أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان: الجودة في التعليم العام، القصيم. في الفترة ٢٨ - ٢٩/ ٤/ ١٤٢٨هـ.
- العصيمي، محمد سعد(١٤٢٢هـ). تطور التعليم ونموه بالمملكة العربية السعودية خلال أربعين عاما. الرياض: الأمانة العامة للجنة العليا لسياسة التعليم.

- العقيل، عبدالله عقيل(١٤٢٦هـ). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد.
- علي، سعيد إسماعيل(١٤١٩هـ). رؤية سياسية للتعليم. القاهرة: عالم الكتب.
- عيسى، أحمد عبدالرحمن(١٣٩٩هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع.
- العيسى، أحمد(٢٠٠٩م). إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية. بيروت( لبنان): دار الساقي.
- الغامدي، حمدان بن أحمد وعبدالجواد، نور الدين محمد(٢٠١٠م). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- المصوري، علي محمد (١٩٩٢م). دراسة تحليلية للأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي كما وردت في سياسة التعليم. رسالة الخليج العربي. ١٢(٤٠)، ١- ٣٠ .
- المنقاش، سارة بنت عبد الله (٢٠٠٦م). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. (١) ١٩.
- ندوة تربية المواطنة (٢٠٠٥م). أعمال الندوة. جريدة الرياض. تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٢/٥/١٧هـ على الرابط: http://www.alriyadh.com/2005/03/01/article43611.html
- وزارة المعارف (١٤٢٢هـ) . تطور التعليم في المملكة العربية السعودية: ملامح من الخطة الخمسية السادسة. الرياض: مطابع الجاسر.
- وزارة المعارف (١٤٢٣هـ). موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام. الرياض: الأوفست للطباعة.

- Katiliūtė, Eglė (2003). **Education policy problems- links between higher and secondary school.- Paper presented at the European Conference on Educational Research**, University of Hamburg, 17-20 September 2003. Available at : http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003195.htm/Retrieved 15/04/1432 AH
- Liu, Shih-Min (2001). **Education policy analysis in contemporary Great Britain from past to nowadays**.- Available: http://www.isst.edu.tw Retrieved 15/04/1432AH

# البحث الخامس :

## " فاعلية التعلم الالكتروني في تنمية التفكير الابداعي فى الممارسات الاستهلاكية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر "

## إعـــداد :


**د/ إيناس عبد المعز الشامي**

الاستاذ المساعد بقسم الاقتصاد المنزلي الشعبة التربوية

كلية الاقتصاد المنزلى جامعة الازهر

**د / منى مصطفى الزاكي**

الاستاذ المساعد بقسم ادارة مؤسسات الأسرة والطفولة

كلية الاقتصاد المنزلى جامعة الازهر

**د / إيمان علي أبو الغيط**

المدرس بقسم الاقتصاد المنزلي الشعبة التربوية

كلية الاقتصاد المنزلى جامعة الازهر

# " فاعلية التعلم الالكتروني في تنمية التفكير الابداعي فى الممارسات الاستهلاكية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر"

د/ إيناس عبد المعز الشامي  د/ منى مصطفى الزاكي

د/ إيمان علي أبو الغيط

• **ملخص البحث** :

استهدف البحث دراسة الفروق بين طالبات عينة البحث في كل من الممارسات الاستهلاكية والتفكير الابداعي تبعا لبعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، كما يهدف إلى الوقوف على مدى فعالية إحدى أنماط التعليم الالكتروني؛ وهي مدونة ترشيد الاستهلاك في الاقتصاد المنزلي على الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية، والعلاقة بينهما لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وتضمنت عينة البحث الاساسية جميع طالبات الفرقة الثانية أقسام (تغذية وعلوم أطعمة، إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة، ملابس ونسيج، الاقتصاد المنزلي الشعبة التربوية، تكنولوجيا الأغذية، العلوم البيئية والبيولوجية، تنمية الأسرة الريفية) بكلية الاقتصاد المنزلي في العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ وعددهن (١٨٠ طالبة) والعينة التجريبية: (٣٧ طالبة) هن الطالبات المشتركات بين الارباعي الأدني لنتيجة مقياس الممارسات الاستهلاكيةالذي بلغ (٤٥) طالبة، والارباعي الأدنى لنتيجة الاختبار الابداعي الذي بلغ (٤٥) طالبة، وقد تم تصنيف هذه العينة وفقا لبعض المتغيرات (مستوي الدخل، مكان السكن، عمل الأب والأم، مستوي تعليم الوالدين) تحقيقا لاهداف البحث، وتكونت ادوات البحث من: مقياس الممارسات الاستهلاكية، اختبار التفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية، المدونة التعليمية عن ترشيد الاستهلاك. وتوصلت نتائج البحث إلى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات فى ممارساتهن الاستهلاكية بمحاورها وتفكيرهن الابداعى فى انفاق مواردهن (بعض الموارد ، الغذاء ، الملابس، المخلفات "الورقية ،البلاستيكية ،المعدنية" واجمالى الممارسات الاستهلاكية) و اختبار التفكير الابداعى فى القياس القبلى والبعدى عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٠١) لصالح التطبيق البعدى. وجود علاقة ولكنها لم تصل إلى حد المعنوية بين التفكير الابداعى والممارسات الاستهلاكية للطالبة بمحاورها المختلفة. وعدم وجود علاقة معنوية بين متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى والممارسات الاستهلاكية للطالبة والتفكير الابداعى لديها. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات فى اجمالى ممارساتهن الاستهلاكية وتفكيرهن الابداعى تبعا لكل من (لمكان السكن "حضر- ريف" ،عمل الام "تعمل- لاتعمل"ويوجد فروق بين الممارسات الاستهلاكية والتفكير الابداعى للطالبات عينة البحث و القسم الاكاديمى الذى ينتمين اليه . ولا توجد فروق بين الممارسات الاستهلاكية والتفكير الابداعى للطالبات عينة البحث ومكان الاقامة الذى تقيم فيه الطالبة اثناء الدراسة. في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصي الباحثات القائمات على التعليم الجامعي بما يليلا: نشر ثقافة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في التعليم الجامعي لمواكبة التطور العالمي في التربية، والتطور المعرفي ، والتطور في ميول ورغبات المتعلمين. الاهتمام بتنمية الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي لدى طلاب الجامعة.

***Research Summary***

*The research aim was the study of the differences between the students of the research sample in each of the practices of consumer and creative thinking depending on some variables of socio-economic level , and aims to stand on the effectiveness of one of the types of e-learning ; They Blog rationalizing consumption in the domestic economy on consumption practices , and creative thinking in the consumption practices , and their relationship with the sample of students of the Faculty of home Economics, University of Al-Azhar , and included a sample of the research core of all students of the second year sections ( nutrition science foods,*

*management institutions of family and childhood , Clothing and Textiles home Economics Division of Educational , food technology environmental science and biology , the development of rural family ) , Faculty of home Economics in the academic year 2013/2014 and their number ( 180 students) and the experimental sample : (37 students) are female participants between Alarbai minimum result scale practices Alasthlakihalve reached (45) student , and Alarbai minimum test result is creative , which amounted to (45) student , It has been rated this sample, according to some variables ( level of income , place of residence , the work of the father and mother , level of parents' education ) to achieve the goals of the research, and formed research tools of - a measure of consumption practices , test creative thinking in consumption practices , a measure of consumption practices , Blog educational rationalization of consumption .The presence of statistically significant differences between the mean scores of the students in the practices of consumer Bmahorha and Tvkirhen creative spend their resources ( some resources , food , clothing , waste " paper , plastic , metal ," and the total consumption practices ) and test creative thinking in measuring pre and post at the level of significance less than (0.001) in favor of the post application The existence of a relationship but did not reach the level of morale among creative thinking and practices for consumer student Bmahorha different. The lack of correlation between the variables of socio-economic level and consumer practices for the student and creative thinking has. The lack of statistically significant differences between the mean scores of the students in the practices of total consumer Tvkirhen creative according to each of ( the place of residence " Urban - Rural " , the work of the mother " is working - not working ."There are differences between consumer practices and creative thinking of students research sample and the academic department which belong to him . There are no differences between consumer practices and creative thinking of students research sample and place of residence , which assesses student which he obtained during the study.In light of the outcome of the search results recommends researchers lists a college education , including the following: spread the culture of e-learning and distance education in higher education to keep up with global developments in education , and cognitive development , and the development of the tendencies and desires of learners. concern for the development of consumer practices , and creative thinking.*

- **مقدمة البحث** :

ظهرت قضية ترشيد الاستهلاك كرد فعل طبيعي للزيادة المطردة في عدد سكان العالم حيث بلغ حسب موقع U.S. and World Population Clock ٧١٣٨٣٤٠٨٩٠ أي ما يتعدى ٧ مليارات نسمة وذلك في تمام الساعة الرابعة عصرا ١٤\١\٢٠١٤ وهو آخذ في الزيادة بمعدل ٢مولود كل ثانية، وهذه هي المرة الأولى في تاريخ البشرية الطويل التي يصل فيها تعداد السكان إلى هذا الرقم المرتفع ويتوقع خبراء الأمم المتحدة أن تستمر الزيادة السريعة للسكان لتصل إلى تسعة مليارات نسمة سنة ٢٠٤٥، ثم إلى ١٤ مليارا في نهاية القرن الحالي.

وعلى الرغم من أن استخدام التكنولوجيا الحديثة في الزراعة أدى إلى زيادة مساحة الأرض المزروعة في بعض الدول، كما تمكن المزارعون في العديد من

مناطق العالم من زيادة المحصول الغذائي بشكل كبير، عن طريق استخدام وسائل الري الحديثة خلال الـ١٥٠ عاما الماضية زيادة تفوق على الضعفين ونصف. كما تمكنت وسائل التكنولوجيا المتقدمة من إنتاج وسائل متعددة من البذور والأسمدة الكيمائية والمواد المقاومة للحشرات والآلات المتطورة، مما ساعد على زيادة الإنتاج العالمي للغذاء بشكل كبير. إلا أن هذه الزيادة لم يتم توزيعها بشكل متساو في جميع مناطق العالم، ففي أفريقيا التي ازداد تعداد سكانها انخفض فيها إنتاج الغذاء.

خلاصة القول أن العالم على أبواب نقص وشيك في الموارد يجب الاستعداد لمواجهته عن طريق تطوير البحث العلمي لاستزراع كميات أكبر وأفضل من السابق، وعن طريق تعديل الممارسات الاستهلاكية الخاطئة التي تهدر الموارد وعن طريق تنمية التفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية لاستغلال الموارد استغلالا أمثل.

ويعد المدخل الرئيس لحل كثير من المشكلات الاقتصادية يكمن فى تغيير الممارسات الاستهلاكية للمرأة وتغيير عاداتها تجاه ما يتاح لديها من موارد حتى تتمكن من استخدام الإمكانيات المتاحة للأسرة أفضل استخدام وإكساب أفراد الأسرة وخصوصا الأطفال السلوك الاستهلاكى الرشيد، وقد أوضحت دراسة (نجوى عبد الجواد ،١٩٨١ : ٧) أن المراة قادرة على توجيه الاستهلاك بقدر ثقافتها و وعيها ورغبتها فى تكوين العادات والاتجاهات الاستهلاكية السليمة.

كما تعد قضية الاستهلاك من أهم قضايا الساعة فى الوقت الحاضر خصوصا مع محدودية الموارد مقارنة بعدد السكان والارتفاع الكبير فى الأسعار بالنسبة لمختلف السلع مما يحتم ضرورة الانتفاع بالموارد المتاحة بأقصى حد ممكن ومحاولة الحد من الاستهلاك غير الرشيد ، ولكن الحقيقة التى تميز عالمنا المعاصر أنه عالم استهلاكى تغيرت فيه القيم والعادات والمفاهيم الاقتصادية للأفراد ، فالمستهلك المصرى يشترى ويستهلك سلعا تزيد كثيرا عن احتياجاته الفعلية ( نبيلة عبد الستار،١٩٩٦: ١).

والاستهلاك Consumption هو استنفاد السلع والخدمات بصفة نهائية لاشباع رغبات المستهلك. والممارسات الاستهلاكية Consumption Behavior هي الأفعال والتصرفات الذي يتبعها المستهلك في سلوكه لشراء او استهلاك او استخدام المنتجات.

تختلف الممارسات الاستهلاكية باختلاف الجنسيات والبيئات، أى أن للبيئة دور هام فى اختلاف نمط وأسلوب استهلاك أفراده (Hobson, 2002:95-96)

- **العوامل المؤثرة على الممارسات الاستهلاكية**: (**صافي الطوبشي،٢٠١١ : ٧٥**)

◄◄ العامل السيكولوجي: وي شمل الحاجات، والدوافع، والادراك، والاتجاهات وتتفاعل جميعا وتتحكم في سلوك الانسان بوجه عام ومنه السلوك الاستهلاكي.

- العامل الثقافي: ويشمل القيم، والأخلاق، والعادات، والتقاليد، والاعتقادات الدينية وما هو حلال وما هو حرام ممت يؤثر على السلوك الاستهلاكي.
- العامل الاجتماعي: كالأسرة والجماعة المرجعية كالأصدقاء والزملاء وكذلك الأدوار الإجتماعية مما يفرض على الانسان نمط استهلاكي معين.
- العامل الاقتصادي: وهو يمثل القدرة الشرائية للمستهلك التي تتحكم في اشباع رغبته في الشراء، كما يحدد السوق الذي يتعامل معه المستهلك بدائل الشراء، ويؤثر النمو الاقتصادي للمجتمع على النمط الاستهلاكي لأفراده.

ويشمل الاستغلال الأمثل للموارد أو ترشيد الاستهلاك كلٌ من الغذاء والكساء والوقت والجهد، كما يشمل الماء والطاقة وكلها موارد تتعامل معها مادة الاقتصاد المنزلي على اختلاف مجالاتها إلا أن معظم برامج كلية الاقتصاد المنزلي تخلوا من مقرر لترشيد الاستهلاك بمعنى الاستخدام الامثل للموارد وليس ارشاد المستهلك، ولذا وجب على برامج كليات الاقتصاد المنزلي الاهتمام بتدريس مقرر يخدم أهداف ترشيد الاستهلاك، كما يجب أن يقدم هذا المقرر بأحدث الاستراتيجيات التدريسية التي تتيح تحديثه باستمرار وتلقى قبولا أفضل وسهولة الوصول لها من الدارسين، وليس أفضل من التعليم الالكتروني بما له من مميزات تجعله مناسبا لتقديم هذا محتوى.

ويعد التعلم الإلكتروني e-Learning أحد تطبيقات نظرية التعليم عن بعد Distance Education ، ويوضحه (حسن زيتون، ٢٠٠٥ : ٧٥) بأنه تقديم محتوى تعليمي الكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط.

- **أنواع التعلم الالكتروني**:

- التعلم الالكتروني المتزامن : Synchronous وهو تعلم الكتروني يجتمع فيه المعلم مع الدارسين في آن واحد ليتم بينهم اتصال متزامن عن طريق أدوات مثل:
  - ✓ المحادثة Chat كتابة وصوتاً وصورة.
  - ✓ المؤتمرات الصوتية( Audio Conferences )
  - ✓ مؤتمرات الفيديو (Video Conferences )
  - ✓ اللوح الأبيض : ( White Board ) .
  - ✓ برامج القمر الصناعي: (satellite Programs ) .
- التعلم الالكتروني غير المتزامن : Asynchronous وهو اتصال بين المعلم والدارس، والتعلم غير المتزامن يمكن المعلم من وضع مصادر مع خطة تدريس وتقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل الطالب للموقع أي وقت ويتبع

إرشادات المعلم في إتمام التعلم دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم. ويتم باستخدام الأدوات التالية:

- ✓ البريد الالكتروني ( E-mail )
- ✓ الانترنت ( World web ).
- ✓ القوائم البريدية( Mailing list) .
- ✓ مجموعات النقاش( Discussion Groups ) .
- ✓ نقل الملفات( File Exchange ) .
- ✓ الفيديو التفاعلي( Interactive video ) .
- ✓ الأقراص المدمجة( CD ) .

- **التعلم المدمج** : Blended Learning :

التعلم المدمج يشتمل على مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض، ويمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الانترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الالكترونية، وإدارة نظم التعلم، و كذلك يمزج أحداث متعددة معتمدة على النشاط تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجها لوجه، والتعلم الذاتي فيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن.

- **المدونات التعليمية** Edublog:

وتعد أحد أنماط التعلم الالكتروني غير المتزامن وهي أكثرهم سهولة ونجاحا في التواصل علاوة على انخفاض تكلفتها، فهي موقع إلكتروني يمكن المعلم من بث المادة التعليمية مرتبة ومسلسلة ومؤرخة ومؤرشفة، ويسمح للمتعلمين بالتعليق عليها بالنقد وتقديم المقترحات وتحميل المرفقات من فيديوهات توضيحية، ومقاييس، ويكون لكل مدخل منها عنوان إلكتروني URL دائم لا يتغير منذ لحظة نشره على الشبكة، بحيث يمكن للمتعلم الرجوع إلى تدوينة معينة في وقتٍ لاحق.

وتختلف المدونة عن صفحات الويب في أنها تسمح بإضافة صفحات أو معلومات جديدة داخل نموذج (عادة يتكون من العنوان، التصنيف، و جسم المقالة) و من ثم تضاف المقالة إلى المدونة كما تسمح بفهرسة مضمون المدونة وفقا للتاريخ، أوالتصنيف، أو الكاتب، أما صفحة الويب فتكون في اتجاه واحد وهو من خلال مدير الموقع والمستخدمين مجرد قارئين لمحتوي الموقع.

- **التفكير الابداعي**: Creative Thinking

يعرفه أحمد عزت راجح (١٩٩٩، ٢٧١) بأنه تفكير توليدى للأفكار والمنتجات يتميز بالخبرة والأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات والقدرة على إدراك الثغرات والعيوب فى الأشياء وتقديم حلول جديدة (أصيلة) للمشكلات، وأن الإبداع أو الابتكار (Creation) هو إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة علمية أو عملية أو فنية أو اجتماعية ، ويقصد بالحل الأصيل الحل الذى لم يسبق صاحبه

فيه أحد، وهو مظهر سلوكي في نشاط الفرد يظهر من خلال تعامله مع أفراد المجتمع ويتسم بالحداثة وعدم النمطية أو جمود الفكر مع انتاج يتصف بالجدة، وهو عملية صب عدة عناصر يتم استدعاؤها في قالب جديد يحقق حاجة محددة أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معرفة سابقا، ويعني قدرة الإنسان على إبداع ما هو فريد من نوعه أو خارق للعادة الأمر الذي يدفع الإنسان إلى ابتكار الجديد.

وتشير(فضيلة عرفات، ٢٠١٠) إلى أن المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين حدد أن التفكير الإبداعي يقوم على عدد من الافتراضات الأساسية وهي :

- الإبداع ليس حكرا على الطلاب المتفوقين، أو الأشخاص ذوي الذكاء المرتفع بل هو مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد أن يتعلمها من خلال مادة تعليمية، أو تدريبية.
- الإبداع يعني التحرر من الخوف لذلك فان إعداد الفرد المبدع يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمعلم الجيد.
- الفكرة المبدعة فكرة ضعيفة هشة لا تصمد للنقد في بدايتها واذا أصدرت عليها حكما سريعا فانك ستقتلها.
- الفرد المبدع يفترض أن الآخرين مبدعون .

- **مشكلة البحث** :

مما سبق تتضح مشكلة البحث في استقصاء أثر استخدام إحدى أنماط التعلم الالكتروني وهي مدونة بعنوان ترشيد الاستهلاك في الاقتصاد المنزلي على الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي وبهذا فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- دراسة الفروق بين طالبات عينة البحث في كل من الممارسات الاستهلاكية والتفكير الابداعي تبعا لبعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- ما فعالية مدونة ترشيد الاستهلاك في الاقتصاد المنزلي على الممارسات الاستهلاكية لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟
- ما فعالية مدونة ترشيد الاستهلاك في الاقتصاد المنزلي على التفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟
- هل توجد علاقة بين الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟

- **هدف البحث** :

يهدف البحث إلى دراسة الفروق بين طالبات عينة البحث في كل من الممارسات الاستهلاكية والتفكير الابداعي تبعا لبعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، كما يهدف إلى الوقوف على مدى فعالية إحدى أنماط التعليم الالكتروني؛ وهي مدونة ترشيد الاستهلاك في الاقتصاد المنزلي على الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية، والعلاقة بينهما لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.

- **أهمية البحث**:

تنبع أهمية البحث مما يلي:

- مدى مساهمته في ترشيد الممارسات الاستهلاكية، وتنمية التفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية لكل زوار المدونة بوجه عام والطالبات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر بوجه خاص.
- التحقق من وجود علاقة بين الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.
- مواكبته للتطورات التكنولوجية الحديثة واستخدام التعلم الالكتروني في التعليم الجامعي.
- التعرف على أسس تصميم المقررات الإلكترونية وفقاً لطبيعة مادة التعلم وخصائص المتعلمين حتى يمكن تحقيق أقصى استفادة من هذه التقنية.

ويُعد البحث الحالي استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات مثل المؤتمر الدولي التاسع للتعليم الالكتروني[1] ، والمؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد الذي نظمته وزارة التعليم العالي والمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد[2] والذين أوصوا جميعا بتفعيل دور المقررات الإلكترونية وبيئات التعلم الإلكتروني في مراحل التعليم الجامعي والاستفادة من تطبيقات الويب في عرض و نشر المقررات التعليمية على الشبكة العنكبوتية.

كما يُعد استجابة لتوصيات بعض الدراسات؛ مثل دراسة (فوزية بنت عبد الله المدهوني ،٢٠١١) التي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدي طالبات جامعة القصيم، ودراسة (محمد محمد سالم وفريد الغامدي، ٢٠١١) وتهدف إلى التحقق من تأثير استراتيجية قائمة على استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية، جامعة أم القرى (المستوى السابع)، وذلك من خلال تسهيل التواصل بين الطلاب، وتبادل المعلومات والأفكار بين عضو هيئة التدريس في الجامعة وطلابه، وإتاحة الفرصة للتعرف وزيارة المواقع المتخصصة التي تتناسب مع ما يدرسه الطلاب (عينة البحث)، والربط بين الخبرات المشتركة للمتعلمين، وإزالة الحواجز المصطنعة بين الغرفة الصفية والعالم الافتراضي، وتحديث المعلومات في ضوء ما توصل إليه المجمع الفقهي الإسلامي من مستجدات في مجال العلوم الشرعية، ودراسة (محمد اسماعيل رشيد ، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة فاعلية مدونة الكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها، و دراسة (عمر حسين العمري، ٢٠١٢) التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج محوسب في التربية الدينية الاسلامية على تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف السابع الاساسي في المدارس الاردنية.

---

[1] الذي انعقد في الفترة من ١٤ -١٦ سبتمبر عام ٢٠١٠ بالقاهرة.

[2] الذي انعقد في الفترة من ٢١ – ٢٤ فبراير عام ٢٠١١م بالرياض.

- **فروض البحث**:

- لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في الممارسات الاستهلاكية ، والاختبار الابداعي بين التطبيق القبلي و البعدى لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الممارسات الاستهلاكية بمحاورها (استهلاك بعض الموارد "الوقت والجهد والدخل"، الغذاء، الملابس، بعض المخلفات "الورقية . البلاستيكية . المعدنية"، اجمالى الممارسات الاستهلاكية) والتفكير الابداعى فى الممارسات الاستهلاكية.
- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في كل من اجمالى الممارسات الاستهلاكية والاختبار الابداعي تبعا لكل من (مكان السكن "حضر- ريف"، عمل الأم "تعمل- لاتعمل").
- لا يوجد اقتران بين كل من اجمالى الممارسات الاستهلاكية والاختبار الابداعي للطالبات عينة البحث و كل من " القسم الاكاديمى الذى تنتمى اليه الطالبة ، مكان الاقامة".

- **المصطلحات العلمية و التعاريف الإجرائية**:

- **التعليم الالكتروني**:

أحد أنماطه؛ المدونة التعليمية وهي وعاء مرجعى لِلمعلوماتٍ وهى تطبيق من تطبيقات الانترنت وهى مؤرخة، ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا ، تصاحبها آلية ألكترونية لأرشفة المدخِلات القديمة، ويكون لكل َمدخل منها عنوان دائم لا يتغير منذ لحظة نشره تُمكن الطالب من الرجوع إلى تدوينة معينة في وقت لاحق عندما لا تصبح متاحة في الصفحة الأولى للمدونة.

- **الممارسات الاستهلاكية** :

يقصد بها السلوكيات التي تقوم بها الطالبة اثناء استخدامها للموارد وينعكس عليها مدى وعيها بأهمية ترشيد الاستهلاك.

- **التفكير الابداعي**:

هو التفكير الذي يؤدي إلى انتاج يتصف بالجدة، والطلاقة، والمرونة، وحل المشكلات، والقدرة التحليلية والتركيبية.

- **منهج البحث**:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي في بناء المدونة التعليمية ، إلى جانب المنهج التجريبى في تجريب المدونة التعليمية على الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية لدى طالبات عينة البحث.

- **الدراسة الميدانية** :

**أولا عينة البحث. وتشمل**:

- العينة الاساسية: تضمنت جميع طالبات الفرقة الثانية أقسام (تغذية وعلوم أطعمة، إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة، ملابس ونسيج، الاقتصاد المنزلي الشعبة التربوية، تكنولوجيا الأغذية، العلوم البيئية والبيولوجية، تنمية الأسرة الريفية) بكلية الاقتصاد المنزلي في العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ وعددهن (١٨٠ طالبة).

- العينة التجريبية: (٣٧ طالبة) هن الطالبات المشتركات بين الارباعي الأدني لنتيجة مقياس الممارسات الاستهلاكيةالذي بلغ (٤٥) طالبة، والارباعي الأدنى لنتيجة الاختبار الابداعي الذي بلغ (٤٥) طالبة، وقد تم تصنيف هذه العينة وفقا لبعض المتغيرات (مستوي الدخل، مكان السكن، عمل الأب والأم، مستوي تعليم الوالدين) تحقيقا لاهداف البحث.

**ثانياً أدوات البحث. وتشمل:**

**أدوات القياس:**

- مقياس الممارسات الاستهلاكية(إعداد الباحثات).
- اختبار التفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية(إعداد الباحثات).
- مقياس الممارسات الاستهلاكية. وصف المقياس وخطوات إعداده:

**أ- تحديد الهدف من المقياس:**

هدف إلي قياس الممارسات الاستهلاكية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي.

**ب- إعداد أبعاد المقياس:**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع الممارسات الاستهلاكية وترشيد الاستهلاك، تم التوصل إلي مجموعة من الممارسات الفرعية في الموارد الخاصة بمجالات الاقتصاد المنزلي بما يتناسب مع الطالبات الجامعيات، وتكونت أبعاد مقياس الممارسات الاستهلاكية والذي تكون من (٥٥) مفردة من:

- البعد الأول: الممارسات الاستهلاكية في بعض الموارد (كالمصروف ، والوقت والجهد أثناء الدراسة والأجازة) وتكون من( ١٩) عبارة.
- البعد الثاني: الممارسات الاستهلاكية في الغذاء (أثناء الدروس العملية في معمل التغذية أو اعداد الوجبات بالمدينة الجامعية أوالسكن الخاص) وتكون من (١٧) عبارات.
- البعد الثالث: الممارسات الاستهلاكية في الملبس (أثناء الدروس العملية في معمل الملابس والمنزل) وتكون من (١١) عبارات.
- البعدالرابع: الممارسات الاستهلاكية في المخلفات المنزلية (البلاستيكية، المعدنية، الورقية، الأقمشة) . وتكون من (٨) عبارات.

واشتمل المقياس على بعض العبارات الموجبة والأخرى سالبة وتدرجت الإستجابة على متصل ثلاثي للإستجابات بين (دائما ، أحيانا ، نادرا ) في جميع الابعاد. كما اشتمل على بيانات شخصية على الطالبة كتابتها في البداية تشمل (الفرقة، القسم، مكان السكن "حضر أو ريف"، المصروف، مكان الاقامة أثناء الدراسة، دخل الأسرة، عمل الأم، مهنة الأب، تعليم الأب، عدد الاخوة، ترتيب الطالبة وسط الاخوة).

**جـ-ضبط المقياس. ويشمل:**

**صدق المقياس:**

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من اعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وادارة مؤسسات الأسرة

والطفولة لإبداء الرأي فيه. وقد تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمين حتى أصبحت نسبة الإتفاق على العبارات لا تقل عن (٩٠٪).

- الإتساق الداخلي: تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه والجدول التالى يوضح ذلك.

***جـدول (١) معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الممارسات الاستهلاكية والمجموع الكلي لهذا البعد ( ن = ٣٠)***

| المصروف والوقت والجهد | | | | الغذاء | | | | الملابس | | المخلفات المنزلية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عبارة | ر | عبارة | ر | عبارة | ر | عبارة | ر | عبارة | ر | عبارة | ر |
| ١ | ٠,٣٦٤ ❖ | ١٢ | ❖❖٠,٢٦٣ | ٢٠ | ٠,٣٠٢ | ٣١ | ٠,٦٠١ ❖❖ | ٣٧ | ❖❖٠,٦٦١ | ٤٨ | ❖٠,٣٨٩ |
| ٢ | ٠,٤٤٢ ❖❖ | ١٣ | ❖٠,٣٦٢ | ٢١ | ٠,٤٨٧ ❖❖ | ٣٢ | ٠,٠٦٥ | ٣٨ | ❖❖٠,٣٥٥ | ٤٩ | ❖٠,٤٥١ ❖ |
| ٣ | ٠,٣٦١ ❖ | ١٤ | ❖❖٠,٥٦٣ | ٢٢ | ٠,٥٩٨ ❖❖ | ٣٣ | ٠,٣٨٦ ❖❖ | ٣٩ | ❖❖٠,٣٤٥ | ٥٠ | ❖٠,٦٤٨ ❖ |
| ٤ | ٠,٢٢١ | ١٥ | ❖٠,٣٩٨ | ٢٣ | ٠,٦٢٣ ❖❖ | ٣٤ | ٠,٤٣٤ ❖❖ | ٤٠ | ❖❖٠,٤٠٠ | ٥١ | ❖٠,٤١٣ ❖ |
| ٥ | ٠,٦٨٩ ❖❖ | ١٦ | ❖❖٠,٤٧٣ | ٢٤ | ٠,٥٧٧ ❖❖ | ٣٥ | ٠,٣٣٢ ❖ | ٤١ | ❖❖٠,٤٠٢ | ٥٢ | ٠,٠٦٩ |
| ٦ | ٠,٥٣٤ ❖❖ | ١٧ | ❖❖٠,٦٤٢ | ٢٥ | ٠,٤٩١ ❖❖ | ٣٦ | ٠,٥٠٢ ❖❖ | ٤٢ | ❖❖٠,٥٤٧ | ٥٣ | ❖٠,٤٢٢ ❖ |
| ٧ | ٠,٥٠٤ ❖❖ | ١٨ | ❖❖٠,٤٧٠ | ٢٦ | ٠,٣٨٣ ❖❖ | | | ٤٣ | ❖❖٠,٤١٢ | ٥٤ | ❖٠,٦٠٨ ❖ |
| ٨ | .٠٥٦٣ ❖❖ | ١٩ | ❖❖٠,٤٠٥ | ٢٧ | ٠,٣٦٠ ❖❖ | | | ٤٤ | ❖٠,٣٠٧ | ٥٥ | ❖٠,٤٩٩ ❖ |
| ٩ | ٠,٣٩٨ ❖ | | | ٢٨ | ٠,٤٢٣ ❖❖ | | | ٤٥ | ❖❖٠,٦٤٨ | | |
| ١٠ | ٠,٤٧٣ ❖❖ | | | ٢٩ | ٠,٣٨٣ ❖❖ | | | ٤٦ | ٠,٢١١ | | |
| ١١ | ٠,٤٦٨ ❖❖ | | | ٣٠ | ٠,١٠٢ | | | ٤٧ | ❖❖٠,٣٨٨ | | |

تم حذف العبارات التي لم تصل لمستوى الدلالة المناسب ( ٠,٠٥) أو (٠,٠١) وهي العبارات ارقام (٤، ٢٠، ٣٠،٣٢، ٤٦، ٥٢) كما يتضح من جدول (١) وبذلك أصبح المقياس مكون من (٤٩) عبارة.

## ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ حيث كانت قيمة ألفا في كل بعد مرتفعه والجدول التالي يوضح ذلك.

***جدول ( ٢) ثبات مقياس الممارسات الاستهلاكية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ( ن = ٣٠)***

| البعـد | قيمة ألفا |
|---|---|
| الممارسات الاستهلاكية في المصروف والوقت والجهد | ❖❖٠,٥٦٣ |
| الممارسات الاستهلاكية في الغذاء | ❖❖٠,٥٨١ |
| الممارسات الاستهلاكية في الملبس | ❖❖٠,٤٩٥ |
| الممارسات الاستهلاكية في المخلفات للمنزلية | ❖❖٠,٥٥٢ |

يتضح من الجدول (٢) أن قيم ألفا علي المقياس ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١ )، وبذلك فإن المقياس يتمتع بالثبات المناسب للتطبيق علي عينة البحث الأساسية.

**د- تصحيح المقياس**:
تم تصحيح المقياس باحتساب (٣درجات، درجتين، درجة واحدة) بالترتيب للاستجابات (دائما، أحيانا، نادرا) للعبارات الموجبة، و(درجة واحدة، درجتين، ٣درجات) بالترتيب للاستجابات (دائما، أحيانا، نادرا) للعبارات السالبة.

**٢- اختبار التفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية. وصف الاختبار وخطوات اعداده**:

- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلي قياس مهارات التفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية لدي طالبات كلية الاقتصاد المنزلي.
- إعداد أبعاد الاختبار: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع التفكير الابداعي، تم صياغة عبارات الاختبار بمراعاة مكونات التفكير الابداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وبما يناسب الممارسات الاستهلاكية للطالبات الجامعيات، وقد تكون من(١٢) مفردة وتكون الاختبار من ثلاثة أجزاء هي :
  - ✓ الجزء الأول: وتكون من (٤) مفردات تتطلب من الطالبة اقتراح أكبر عدد ممكن من الاستخدامات المبتكرة لبعض المستهلكات المنزلية في وقت لايزيد عن خمس دقائق لكل منها.
  - ✓ الجزء الثاني: وتكون من (٤) مفردات كل منها عبارة عن موقف مختلف ومطلوب اقتراح كيفية التصرف في كل موقف في مدة لاتتجاوز خمس دقائق لكل منها.
  - ✓ الجزء الثالث: وتكون من (٤) مفردات عبارة عن مواقف منزلية وشخصية تتعلق ببعض المستهلكات، تقابل الطالبة خلال حياتها والمطلوب اقتراح أفكار مبتكرة تساعدعلي حسن استغلال هذه الأشياء في وقت لا يتجاوز خمس دقائق لكل منها .

**جـ- ضبط الاختبار. ويشمل**:

**صدق الاختبار**:
تم استخدام صدق المحكمين حيث عرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من الاساتذه المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي لإبداء الرأي حول مدى ملائمة هذه العبارات، ومدى وضوح صياغتها ومدي قدرة كل اختبار فرعي للمهارات الفرعية علي قياس التفكير الابداعي للممارسات الاستهلاكية، وتم اجراء بعض التعديلات وفقا لارائهم بنسبة إتفاق بين المحكمين لم تقل عن ٧٥٪ لكل مفردة مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة جيدة من صدق المحتوى.

**ثبات الاختبار**:
تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد اسبوعين وقد كان معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين يساوي (٠,٧٤) وهو معامل ارتباط دال احصائي ومناسب وبذلك فإن الاختبار يتمتع بالثبات المناسب للتطبيق علي العينة الأساسية للبحث.

**د- تصحيح الاختبار**:
تم احتساب درجة واحدة لكل بديل صحيح، ومبدع من البدائل الخمسة المطلوبة في كل مفردة، لتصبح الدرجة النهائية لكل مفردة (٥) درجات، ولكل جزء (٢٠) درجة، وللاختبار ككل (٦٠).

**أدوات المعالجة التجريبية. وتشمل:**
**البرنامج الالكتروني (المدونة التعليمية):**

**أ- تعريف البرنامج:** يعرف هذا البرنامج أجرائياً فى البحث الحالى بأنه مجموعة الخبرات التعليمية التى يتم تقديمها للطالبات في صورة مدونة تعليمية بهدف تنمية ممارستهن الاستهلاكية السليمة، وتنمية قدرتهن علي التفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية.

**ب- أهداف البرنامج:** يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مستوى الممارسات الاستهلاكية لدي الطالبات وتنمية القدره علي التفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية، وفقا لأحتياجات الطالبات عينة البحث. وتمارس الطالبات الأنشطة التعليمية من خلال مدونة تعليمية تم إعدادها ورفعها علي الانترنت قائمة علي أساس التعلم البرنامجى الالكتروني تحت عنوان ترشيد الاستهلاك في الاقتصاد المنزلي.

**جـ- خطوات إعداد البرنامج:**

- بعد الإطلاع علي بعض البحوث والدراسات السابقة التى استخدمت التعليم الالكتروني والمدونات التعليمية في تنمية بعض المتغيرات مثل دراسة ( إيناس الشامي ومني الدمنهوري، ٢٠١٢)، ودراسة (فوزية عبد الله المدهوني، ٢٠١١)، ودراسة (محمد اسماعيل رشيد، ٢٠٠٧) والدراسات التي اهتمت باستخدام التعل م الالكتروني في تنمية التفكير الابداعي بشكل خاص مثل دراسة (عمر حسين العمري،٢٠١٢)، ودراسة (محمد محمد سالم، وفريد الغامدي، ٢٠١١) للتعرف على جوانب اعداد هذه البرامج ومحتواها، وكيفية تطبيقها، ومدى فعاليتها فى تحقيق الهدف الذي اعدت من أجله.
- تم إعداد محتوى البرنامج فى صورة دروس اشتملت علي من عدد من الموضوعات التى وقع اختيار الباحثات عليها في مجال (الملابس، والتغذية وادارة الؤسسات) بعد تطبيق مقياس الممارسات الاستهلاكية، واختبار التفكير الابداعي للممارسات الاستهلاكية علي جميع طالبات الفرقة الثالثة وتشخيص احتياجاتهن من خلال النتائج التى تم التوصل إليها.
- تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس وادارة المؤسسات وقد اقترحوا بعض التعديلات فى الصياغة اللغوية واقترح البعض إضافة بعض المعلومات ، وقد تم الأخذ بما قدموه من مقترحات وعدل البرنامج بناء على ذلك. وكانت نسبة الاتفاق على كل بند من بنود التحكيم لا تقل عن ٨٠ ٪ .

**د ـ وصف البرنامج:**

تكون البرنامج من( ١٢) درس تعليمي مقسمة وفقا لاهداف البحث إلي:

- أربعة دروس ترشيد استهلاك وحسن استغلال للموارد في مجال ادارة ( الدخل والوقت والجهد وبعض الموارد المتاحة).
- أربعة دروس ترشيد استهلاك وحسن استغلال للموارد في مجال التغذية وعلوم الأطعمة.
- أربعة دروس ترشيد استهلاك وحسن استغلال للموارد في مجال الملابس والنسيج .

- وقد تكون كل درس من أهداف الدرس، ومادة علمية عن محتواه وقد دارت جميع الدروس حول حسن استغلال المورد الذى يتناوله الدرس، وأفكار مقترحة للاستفاده من المخلفات المنزلية والبواقي، وتوجد أنشطة ابداعية متنوعة علي الطالبة تنفيذها، كما توجد بعض الصور والافلام المصورة التي تدعم محتوي كل درس، وتمت الاشارة إلي بعض المواقع الالكترونية لإثراء معلومات الدرس، وفي نهاية كل درس كان التقويم النهائي الذى تضمن مستويات التفكير الست وخاصة المستويات العليا كالتركيب، والتحليل، والتقويم تحقيقا للهدف الرئيس للبحث الحالي.
- وقد تم وضع ملصقات بالكلية للاعلان عن المدونه بكتابة عنوانها ودعوة عامة للمشاركة فيها، للتعرف علي أكبر عدد من الأراء والمقترحات سواء من أفراد العينة الأساسية للبحث أم من غيرهم.
- وللاطلاع على دروس المدونة التعليمية يرجا زيارتها على الرابط:
/http://drenaselshamy.blogspot.com

**ثالثاً: تطبيق البحث:**

تم تطبيق أدوات البحث بصورة قبلية على العينة الأساسية التي بلغ عددها (١٨٠)، ثم ترتيب الطالبات ترتيبا تصاعديا حسب درجاتهن في مقياس الممارسات الاستهلاكية وأخذ أدنى ٢٥٪ من الطالبات وقد بلغ (٤٥) طالبة والذي يمثل الارباعي الأدنى، والارباعي الأدنى لنتيجة الاختبار الابداعي الذي بلغ (٤٥) طالبة. ثم اختيار العينة التجريبية التي بلغ عددها (٣٧) من الطالبات المشتركات بين الارباعيين، وتطبيق البرنامج عليهن، وتطبيق أدوات البحث بصورة بعدية، ثم تبويب النتائج وعمل المعالجات الإحصائية وتفسير النتائج، وتقديم التوصيات. وقد استغرق التطبيق الميداني إثنا عشر أسبوعا من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعى ٢٠١٣ /٢٠١٤ م.

**رابعاً: المعاملات الإحصائية المستخدمة في البحث:**

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج .Spss ومراجعة البيانات لضمان صحة النتائج ودقتها. وفيما يلي بعض المعاملات والأساليب الإحصائية التي استخدمت لضبط أدوات البحث، واختبار صحة الفروض.

- حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلى لمحاور المقياس وثبات الاختبار بإعادة التطبيق، وحساب معامل الارتباط بين الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية.
- حساب قيمة (ت) Ttest لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات فى مقياس الممارسات الاستهلاكية، والاختبار الابداعي.
- مربع كاي لحساب الاقتران بين الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعى للطالبات عينة البحث، ومكان الاقامة الذى تقيم فيه الطالبة أثناء الدراسة والقسم الذى ينتمين إليه.
- حساب قيمة مربع ايتا، وحجم التأثير للتأكيد على أثر المدونة التعليمية في تنمية الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي في الممارسات الاستهلاكية للطالبات.

## • نتائج البحث وتفسيرها :

### أولاً: النتائج الوصفية:

فيما يلى وصف شامل لعينة البحث الأساسية، والتجريبية موضحة فى جدول (٣).

***جدول (٣) التوزيع النسبى لعينة البحث وفقاً للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة***

| البيان | الفئة | العينة الاساسية | | العينة التجريبية | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة المئوية٪ | العدد | النسبة المئوية٪ |
| مكان السكن | حضر | ٢٦ | ١٤,٤ | ٥ | ١٣,٥ |
| | ريف | ١٥٤ | ٨٥,٦ | ٣٢ | ٨٦,٥ |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| مكان الاقامة اثناء الدراسة | المنزل مع اسرتى | ٩٠ | ٥٠ | ١٧ | ٤٥,٩ |
| | عند احد من اقاربى | ٣ | ١,٧ | ١ | ٢,٧ |
| | المدينة الجامعية | ٤٥ | ٢٥ | ١٠ | ٢٧,٠ |
| | سكن خاص | ٤٢ | ٢٣,٣ | ٩ | ٢٤,٣ |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| نوع المصروف | يومى | ٣٨ | ٢١,١ | ٨ | ٢١,٦ |
| | اسبوعى | ١٠٧ | ٥٩,٤ | ٢٢ | ٥٩,٥ |
| | شهرى | ٣٥ | ١٩,٤ | ٧ | ١٨,٩ |
| | موسمى | صفر | – | صفر | – |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| عمل الأم | تعمل | ٦٣ | ٣٥,٠ | ١٤ | ٣٧,٨ |
| | لاتعمل | ١١٧ | ٦٥,٠ | ٢٣ | ٦٢,٢ |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| لقسم | التغذية وعلوم الاطعمة | ٣٩ | ٢١,٧ | ١١ | ٢٩,٧ |
| | إدارة مؤسسات الأسرة | ٢٧ | ١٥,٠ | ١١ | ٢٩,٧ |
| | والطفولة | ٢٥ | ١٣,٩ | ٢ | ٥,٤ |
| | الملابس والنسيج | ٣٨ | ٢١,١ | ٧ | ١٨,٩ |
| | التربوى | ١٢ | ٦,٧ | ٢ | ٥,٤ |
| | علوم وتكنولوجيا الأغذية | ٢٣ | ١٢,٢ | ٢ | ٥,٤ |
| | العلوم البيئية والبيولوجية | ١٧ | ٩,٤ | ٢ | ٥,٤ |
| | تنمية الأسرة الريفية | | | | |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| مهنة الاب | موظف | ١٦٠ | ٨٨,٩ | ٣٢ | ٨٦,٥ |
| | اعمال حرة | ٢٠ | ١١,١ | ٥ | ١٣,٥ |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| عدد الاخوة | من ١ إلى ٣ | ١٢٢ | ٦٧,٧ | ٢٣ | ٦٢,١٦ |
| | من ٤ إلى ٧ | ٥٨ | ٣٢,٢ | ١٣ | ٣٥,١٤ |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| مستوى تعليم الأب | امى ويقرأ ويكتب | ١٩ | ١٠,٦ | ٤ | ١٠,٨ |
| | تعليم متوسط | ٨٣ | ٤٦,١ | ١٥ | ٤٠,٥ |
| | تعليم فوق المتوسط | ١٦ | ٨,٩ | ٢ | ٥,٤ |
| | تعليم جامعى | ٦٢ | ٣٤,٤ | ١٦ | ٤٣,٢ |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| مستوى تعليم الأم | امى ويقرأ ويكتب | ٣٩ | ٢١,٧ | ٦ | ١٦,٢ |
| | تعليم متوسط | ٩٦ | ٥٣,٣ | ٢٠ | ٥٤,١ |
| | تعليم فوق المتوسط | ١٠ | ٥,٦ | ١ | ٢,٧ |
| | تعليم جامعى | ٣٥ | ١٩,٤ | ١٠ | ٢٧,٠ |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| فئات الدخل الشهرى للأسرة | أقل من ١٠٠٠ | ١٣ | ٧,٢٢ | ٤ | ١٠,٨ |
| | من ١٠٠٠ إلى أقل من ٢٠٠٠ | ٧٧ | ٤٢,٧٧ | ١٧ | ٤٥,٩ |
| | من٢٠٠٠ إلى أقل من ٣٠٠٠ | ٦١ | ٣٣,٨٨ | ١١ | ٢٩,٧ |
| | ٣٠٠٠ فأكثر | ٢٩ | ١٦,١١ | ٥ | ١٣,٥ |
| | المجموع | ١٨٠ | ١٠٠ | ٣٧ | ١٠٠ |
| | المتوسط | ١٨٠٥ | | ١٧٢٠ | |
| | الانحراف المعيارى | ± ٨,٤٦ | | ± ٨,٩٨ | |

**ثانيا : تفسير النتائج فى ضوء الفروض**

في ضوء فروض البحث الحالي تناولت الباحثات عرض النتائج وتفسيرهاعلى النحو التالي:

**الفرض الأول** : الذى ينص على "**لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في الممارسات الاستهلاكية، واختبار التفكير الابداعي بين التطبيق القبلي و البعدى لصالح التطبيق البعدي**"

***جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات نتائج أفراد العينة التجريبية فى الممارسات الاستهلاكية واختبار التفكير الابداعى قبل وبعد تطبيق البرنامج ن = (٣٧) طالبة***

| الممارسات الاستهلاكية | قبل تطبيق البرنامج ن= ٣٧ | | بعد تطبيق البرنامج ن= ٣٧ | | الفرق بين المتوسطات | قيمة ت | مستوى الدلالة | إتجاه الدلالة لصالح التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | | | |
| بعض الموارد | ٣٦.٨١ | ٣.٦٤ | ٤١.٨٩ | ٢.٨٢ | - ٤.٣٧ | - ٨.١٥ | ٠.٠٠١ | البعدى |
| الغذاء | ٣٧.٨٦ | ٣.٢١ | ٤٠.٩٤ | ٢.٩٤ | - ٣.٠٨ | - ٤.٩٩ | ٠.٠٠١ | البعدى |
| الملابس | ١٩.٣٥ | ١.٦٧ | ٢١.٦٥ | ١.٥٨ | - ٢.٢٩ | - ٨.٣١ | ٠.٠٠١ | البعدى |
| المخلفات (البلاستيكية- الورقية- المعدنية) | ١٢.٩٥ | ٢.٦٩ | ١٦.٣٨ | ٢.٨٠ | - ٣.٤٣ | - ٧.١٧ | ٠.٠٠١ | البعدى |
| اجمالى الممارسات الاستلاكية للمخلفات | ١٠٩.٤١ | ٦.١٨ | ١١٨.٠٣ | ٦.٧٥ | - ٨.٦٢ | - ٧.١١ | ٠.٠٠١ | البعدى |
| اجمالى الاختبار الابداعى | ٢٠.٩٥ | ٤.٣٤ | ٢٩.٦٢ | ٤.٦٨ | - ٨.٦٧ | - ٩.١٣ | ٠.٠٠١ | البعدى |

يتضح من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات فى ممارساتهن الاستهلاكية بمحاورها وتفكيرهن الابداعى فى انفاق مواردهن ( بعض الموارد، الغذاء، الملابس، المخلفات "الورقية ،البلاستيكية ، المعدنية" واجمالى الممارسات الاستهلاكية) و اختبار التفكير الابداعى فى القياس القبلى والبعدى حيث بلغت قيمة ت ( - ٨.١٥ ، - ٤.٩٩ ، - ٨.٣١ ، - ٧.١٧ ، - ٧.١١ ، - ٩.٠٠) على التولى وجميعها دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠.٠٠١ ) لصالح التطبيق البعدى ، مما يؤكد على اثر المدونة التعليمية المعدة فى رفع وتنمية التفكير الابداعى فى التخلص من المخلفات .

وفى ضوء هذه النتائج يمكن قياس قوة تأثير المدونة على مهارات إدارة الذات للطالبة المعلمة عن طريق حساب قوة التأثير تم حساب حجم الأثر (Darolhy, 1994) باستخدام مربع إيتا ($\eta 2$ )ثم إيجاد حجم التأثر من خلال المعادلة التالية :-

حجم التأثر = خارج قسمة الجذر التربيعى لمربع إيتا مضروبا فى ٢ على الجذر التربيعى لمربع إيتا مطروحا من الواحد الصحيح. ، (حيث أن مستويات حجم التأثر هى كالآتى ٠.٢ صغيرة ، ٠.٥ متوسطة ، ٠.٨ كبير). ( رضا السعيد ، ٢٠١٠ )

ايتا = ت٢ قسمة / (ت٢ + درجات الحرية)

***جدول (٥) قيم مربع إيتا لتحديد قوة أثر المدونة على المهارات الاستهلاكية والتفكير الابداعى للطالبة***

| البيان<br>مهارات ادارة الذات | درجة الحرية | قيمة ت | قيمة مربع ايتا ($\eta 2$) | حجم التأثير (D) | دلالة قوة التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| بعض الموارد | ٣٦ | - ٨,١٥ | ٠,٦٤٨ | ١,٩٢ | كبيرة |
| الغذاء | ٣٦ | - ٤,٩٩ | ٠,٤٠٩ | ١,١٧ | كبيرة |
| الملابس | ٣٦ | - ٨,٣١ | ٠,٦٥٧ | ١,٩٥ | كبيرة |
| المخلفات (البلاستيكية- الورقية- المعدنية) | ٣٦ | - ٧,١٧ | ٠,٥٨٨ | ١,٦٨ | كبيرة |
| اجمالى الممارسات الاستلاكية للمخلفات | ٣٦ | - ٧,١١ | ٠,٥٨٤ | ١,٦٧ | كبيرة |
| اجمالى الاختبار الابداعى | ٣٦ | - ٩,١٣ | ٠,٦٩٨ | ٢,١٥ | كبيرة |

يتضح من جدول (٥) إأن حجم التأثر (D) بالبرنامج على الممارسات الاستهلاكية و التفكير الابداعى للطالبات عينة البحث قد تراوحت بين (١,١٧ : ٢,١٥) وبمقارنة هذه القيم بالدرجات المحددة لدلالة حجم التأثير نجد أن تأثير البرنامج على الممارسات الاستهلاكية بمحاورها (استهلاك بعض الموارد "الوقت والجهد والدخل"، الغذاء، الملابس، بعض المخلفات "الورقية- البلاستيكية- المعدنية" ، اجمالى الممارسات الاستهلاكية) والتفكير الابداعى فى الممارسات الاستهلاكية.

**الفرض الثانى**: الذى ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الممارسات الاستهلاكية بمحاورها (استهلاك بعض الموارد "الوقت والجهد والدخل" ، الغذاء ، الملابس ، بعض المخلفات "الورقية- البلاستيكية- المعدنية"، اجمالى الممارسات الاستهلاكية) والتفكير الابداعى فى الممارسات الاستهلاكية.

***جدول (٦) معامل الارتباط بين الممارسات الاستهلاكية "بمحاورها" والتفكير البداعى في الممارسات الاستهلاكية للطالبات عينة البحث تبعا لبعض متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى لأسرهن***

| المتغيرات | تعليم اب | تعليم ام | عدد الاخوة | الدخل | الابداع |
|---|---|---|---|---|---|
| موارد ( الوقت، والجهد، الدخل) | ٠,١١٥ | ٠,١٦٢ | - ٠,١٤٠ | ٠,٠٢٣ | ٠,٠١٢ |
| الغذاء | ٠,٠٣٣ | ٠,١٣٣ | - ٠,١٣٠ | ٠,٠٢٢ | ٠,٠٦٦ |
| الملابس | ٠,٠١٦ | ٠,٠٥١ | - ٠,٠٨٩ | ٠,٢٠٧ | ٠,٢٤٢ |
| المخلفات (البلاستيكية- الورقية- المعدنية) | - ٠,٠٥١ | - ٠,٠٧٨ | ٠,٠٢٠ | ٠,٠٦٨ | ٠,١٢٣ |
| اجمالى الممارسات الاستهلاكية | ٠,١٠٢ | ٠,١٥٤ | - ٠,١٢٥ | ٠,١١٢ | ٠,١٢٨ |
| اجمالى الاختبار الابداعى | - ٠,٠٦٩ | - ٠,٠٢١ | ٠,٠١١ | - ٠,٢١٤❖ | - |

❖ دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ولكنها لم تصل إلى حد المعنوية بين التفكير الابداعى والممارسات الاستهلاكية للطالبة بمحاورها المختلفة.

يتضح من الجدول وجود علاقة سالبة عند مستوى معنوية أقل من ٠,٠٥ حيث بلغت قيمة ر - ٠,٢١٤ بين الدخل والتفكير الابداعى.

كما يتبين من الجدول عدم وجود علاقة معنوية بين مستوى تعليم الاب ومستوى تعليم الام وعدد الاخوة والممارسات الاستهلاكية للطالبة والتفكير الابداعى لديها.

واتفقت مع ما توصلت اليه دراسة منى الزاكى وسماح الحشاش (٢٠١٢) ودراسة رحاب عبده (٢٠٠٥) والتى أفادت أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الفتاة الجامعية والسلوك الاستهلاكي للفتاة.

وتتفق مع دراسة منى الزاكى وسماح الحشاش (٢٠١٢) ودراسة منى الزاكى و سمحاء سمير (٢٠٠٥) والتى اوضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الممارسات الاستهلاكية والمستوى التعليمى.

وهذا يعني أن المستوى التعليمي لربة الأسرة لا يؤثر فى ممارساتها الاستهلاكية و هذا يتفق مع ما جاءت به دراسة زينب حقى ( ١٩٩٨) ودراسة Soontonsmail and Southeastern, (2001) التى أوضحت ان المستوى التعليمي للفرد لا يؤثر على تصرفاته الشخصية، وبذلك يكون الفرض الثانى قد تحقق جزئيا.

**الفرض الثالث** : الذى ينص على "لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في كل من اجمالى الممارسات الاستهلاكية والاختبار الابداعي تبعا لكل من (مكان السكن "حضر- ريف" ، عمل الأم "تعمل- لاتعمل").

***جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث فى الممارسات الاستهلاكية والتفكير الابداعى تبعا لمكان السكن "حضر- ريف" ن = ١٨٠***

| البيان | حضر ن= ٢٦ | | ريف ن= ١٥٤ | | الفرق بين المتوسطات | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | | |
| اجمالى الممارسات الاستهلاكية | ١١٤,٨٥ | ٨,٣٩ | ١١٤,٧١ | ٨,٧٧ | ٠,١٣٢ | ٠,٠٧١ | غيردالة |
| اجمالى الاختبار الابداعي | ٢٥,٥٤ | ٧,٦٣ | ٢٤,٨١ | ٦,٤٨ | ٠,٧٣٣ | ٠,٦٦٠ | غيردالة |

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات فى اجمالى ممارساتهن الاستهلاكية وتفكيرهن الابداعى تبعا لمكان السكن "حضر- ريف"حيث بلغت قيمة ت (٠,٠٧١ ، ٠,٠٦٦) على التوالى وهما قيمتان غير دالتان احصائيا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة سلوى عيد (٢٠١١) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ممارسات ربات الأسر في الحضر والريف فى الاستهلاك ، كما تختلف مع ما توصلت اليه دراسة منى الزاكى وسماح الحشاش (٢٠١٢) ودراسة وفاء شلبى وجيلان القبانى (١٩٩٨) والتى أوضحت انه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٠١ ) بين ربات الأسرة الحضريات والريفيات فى مجالات ترشيد الاستهلاك.

***جدول (٨) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات عينة البحث فى الممارسات الاستهلاكية والتفكيرالابداعى تبعا لعمل الام "تعمل -لاتعمل" ن = ١٨٠***

| البيان | تعمل ن= ٢٦ | | لا تعمل ن= ١٥٤ | | الفرق بين المتوسطات | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | | |
| اجمالى الممارسات الاستهلاكية | ١١٤,٢٢ | ٩,١٢ | ١١٥,٠١ | ٨,٤٨ | - ٠,٧٨٦ | - ٠,٥٧٨ | غيردالة |
| اجمالى الاختبار الابداعي | ٢٥,٠٠ | ٦,٤٦ | ٢٤,٨٦ | ٦,٧٥ | ٠,١٣٦ | ٠,١٣١ | غيردالة |

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطاتٍ درجات الطالبات فى اجمالى ممارساتهن الاستهلاكية وتفكيرهن الابداعى تبعا لعمل الام "تعمل- لاتعمل"حيثٍ بلغت قيمة ت (- ٠,٥٧٨ ، ٠,١٣١) على التولى وهما قيمتان غير دالتان احصائيا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة سلوى عيد (٢٠١١) وتختلف مع دراسة منى الزاكى وسمحاء سمير (٢٠٠٥) التى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في الممارسات الاستهلاكية .وبذلك يكون الفرض الرابع قد تحقق كليا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة سلوى عيد (٢٠١١) وتختلف مع دراسة منى الزاكى وسمحاء سمير (٢٠٠٥) التى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في الممارسات الاستهلاكية .وبذلك يكون الفرض الثالث قد تحقق كليا.

الفرض الرابع : "لا يوجد فروق بين كل من اجمالى الممارسات الاستهلاكية والاختبار الابداعي للطالبات عينة البحث و كل من " القسم الاكاديمى الذى تنتمى اليه الطالبة ، مكان الاقامة".

***جدول (٩) الفروق بين كل من "الممارسات الاستهلاكية ،التفكير الابداعى"والقسم الذى ينتمين اليه الطالبات عينة البحث***

| القسم / المستوى | منخفض | | متوسط | | مرتفع | | كاى٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد | ٪ | عدد | ٪ | عدد | ٪ | | |
| مستوى الممارسات الاستهلاكية | | | | | | | | |
| التغذية وعلوم الاطعمة | ٩ | ٥,٠٠ | ٢٥ | ١٣,٨٨ | ٥ | ٢,٢٢ | ١٤,٨١ | ٠,٢٥٢ غير دالة |
| ادارة مؤسسات الاسرة والطفولة | ٥ | ٢,٧٧ | ١٣ | ٧,٢٢ | ٩ | ٥,٠٠ | | |
| الملابس والنسيج | ٢ | ١,١١ | ١٩ | ١٠,٥٥ | ٤ | ٢,٢٢ | | |
| التربوى | ٥ | ٢,٧٧ | ٢٥ | ١٣,٨٨ | ٨ | ٤,٤٤ | | |
| تكلوجيا علوم الاغذية | ٢ | ١,١١ | ٧ | ٣,٨٨ | ٣ | ١,٦٦ | | |
| العلوم البيئية والبيولوجية | ٤ | ٢,٢٢ | ١٣ | ٣,٨٨ | ٥ | ٢,٧٧ | | |
| تنمية الاسرة الريفية | ٧ | ٣,٨٨ | ٩ | ٥,٠٠ | ١ | ٠,٥٥ | | |
| المجموع | ٣٤ | ١٨,٨٨ | ١١١ | ٦١,٦٦ | ٣٥ | ١٩,٤٤ | | |
| مستوى التفكير الابداعى | | | | | | | | |
| التغذية وعلوم الاطعمة | ١٤ | ٧,٧٧ | ١٦ | ٨,٨٨ | ٩ | ٥,٠٠ | ٢٢,٢٦ | ٠,٠٣ |
| ادارة مؤسسات الاسرة والطفولة | ٧ | ٣,٨٨ | ١٨ | ١٠,٠٠ | ٢ | ١,١١ | | |
| الملابس والنسيج | ١٣ | ٣,٨٨ | ١١ | ٦,١١ | ١ | ٠,٥٥ | | |
| التربوى | ١٧ | ٩,٤٤ | ١٨ | ١٠,٠٠ | ٣ | ١,٦٦ | | |
| تكلوجيا علوم الاغذية | ٤ | ٢,٢٢ | ٦ | ٣,٣٣ | ٢ | ١,١١ | | |
| العلوم البيئية والبيولوجية | ٤ | ٢,٢٢ | ١٠ | ٥,٥٥ | ٨ | ٤,٤٤ | | |
| تنمية الاسرة الريفية | ٨ | ٤,٤٤ | ٨ | ٤,٤٤ | ١ | ٠,٥٥ | | |
| المجموع | ٦٧ | ٣٧,٢٢ | ٨٧ | ٤٨,٣٣ | ٢٦ | ١٤,٤٤ | | |

يتضح من جدول (٩) أنه لا يوجد فروق بين الممارسات الاستهلاكية للطالبات عينة البحث والقسم الاكاديمى الذى ينتمين اليه حيث بلغت قيمة

كاى٢ (١٤,٨١) وهى قيمة غير دالة احصائيا، ويرجع ذلك إلى أن البحث تم تطبيقة على الفرقة الثانية فى الفصل الدراسى الأول تزامنا مع توزيع الطالبات على الاقسام حسب التخصص ولذلك لم يكون هناك اثر للتخصص بينهن، وكذلك لم تدرس الطالبة اى مقرر عن ترشيد الاستهلاك.

كما يتبين من نفس الجدول وجود فروق بين التفكير الابداعى للطالبات عينة والقسم الاكاديمى الذى ينتمين إليه حيث بلغت قيمة كاى٢ (٢٢,٢٦) وهى قيمة دالة احصائيا عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥)، وقد يرجع ذلك إلى الفروق الفردية بين الطالبات.

***جدول (١٠) الفروق بين كل من"الممارسات الاستهلاكية، مستوى التفكير الابداعى" ومكان اقامة الطالبات عينة البحث***

| القسم / المستوى | منخفض | | متوسط | | مرتفع | | كاى٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد | ٪ | عدد | ٪ | عدد | ٪ | | |
| مستوى الممارسات الاستهلاكية | | | | | | | | |
| فى المنزل مع اسرتى | ١٦ | ٨,٨٨ | ٥٣ | ٢٩,٤٤ | ٢١ | ١١,٦٦ | ٣,٩٣ | ٠,٦٨٧ غير دالة |
| عند احد من اقاربى | صفر | – | ٣ | ١,٦٦ | صفر | – | | |
| فى المدينة الجامعية | ١٠ | ٥,٥٥ | ٢٩ | ١٦,١١ | ٦ | ٣,٣٣ | | |
| سكن خاص | ٨ | ٤,٤٤ | ٢٦ | ١٤,١٤ | ٨ | ٤,٤٤ | | |
| المجموع | ٣٤ | ١٨,٨٨ | ١١١ | ٦١,٦٦ | ٣٥ | ١٩,٤٤ | | |
| مستوى التفكير الابداعى | | | | | | | | |
| فى المنزل مع اسرتى | ٣٥ | ١٩,٤٤ | ٣٩ | ٢١,٦٦ | ١٦ | ٨,٨٨ | ٢,٨٥ | ٠,٨٢٨ غير دالة |
| عند احد من اقاربى | ١ | ٠,٥٥ | ٢ | ١,١١ | صفر | – | | |
| فى المدينة الجامعية | ١٦ | ٨,٨٨ | ٢٤ | ١٣,٣٣ | ٥ | ٢,٧٧ | | |
| سكن خاص | ١٥ | ٨,٣٣ | ٢٢ | ١٢,٢٢ | ٥ | ٢,٧٧ | | |
| المجموع | ١٥ | ٨,٣٣ | ٨٧ | ٤٨,٣٣ | ٢٦ | ١٤,١٤ | | |

يتضح من جدول (١٠) أنه لا توجد فروق بين الممارسات الاستهلاكية والتفكير الابداعى للطالبات عينة البحث و مكان الاقامة الذى تقيم فبه الطالبة اثناء الدراسة حيث بلغت قيمة كاى٢ (٣,٩٣ ، ٢,٨٥) على التوالى وهى قيم غير دالة احصائيا.

- **ملخص النتائج** :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات فى ممارساتهن الاستهلاكية بمحاورها وتفكيرهن الابداعى فى انفاق مواردهن ( بعض الموارد، الغذاء، الملابس، المخلفات "الورقية ،البلاستيكية ، المعدنية" واجمالى الممارسات الاستهلاكية) واختبار التفكير الابداعى فى القياس القبلى والبعدى عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٠١ ) لصالح التطبيق البعدى.
- وجود علاقة ولكنها لم تصل إلى حد المعنوية بين التفكير الابداعى والممارسات الاستهلاكية للطالبة بمحاورها المختلفة.
- عدم وجود علاقة معنوية بين متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى والممارسات الاستهلاكية للطالبة والتفكير الابداعى لديها.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات فى اجمالى ممارساتهن الاستهلاكية وتفكيرهن الابداعى تبعا لكل من (لمكان السكن "حضر. ريف" ، عمل الام "تعمل. لاتعمل".

- يوجد فروق بين الممارسات الاستهلاكية والتفكير الابداعى للطالبات عينة البحث و القسم الاكاديمى الذى ينتمين اليه .
- لا توجد فروق بين الممارسات الاستهلاكية و التفكير الابداعى للطالبات عينة البحث و مكان الاقامة الذى تقيم فبه الطالبة اثناء الدراسة.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصي الباحثات القائمات على التعليم الجامعي بما يلي:

- نشر ثقافة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في التعليم الجامعي لمواكبة التطور العالمي في التربية، والتطور المعرفي ، والتطور في ميول ورغبات المتعلمين.
- الاهتمام بتنمية الممارسات الاستهلاكية، والتفكير الابداعي لدى طلاب الجامعة.

- **المقترحات**:

في ضوء نتائجه يقترح البحث إجراء المزيد من الأبحاث حول:

- أسس الجودة الشاملة في التعليم الألكتروني.
- امكانية اكتساب المهارات الحركية باستخدام التعليم الألكتروني.

- **المراجع** :


- أحمد عزت راجح (١٩٩٩): أصول علم النفس، ط١١، دار المعارف للطباعة والنشر، الاسكندرية.
- إيناس عبد المعز الشامي، منى ابراهيم الدمنهوري ( ٢٠١٢): أثر استخدام المدونات التعليمية على تنمية التذوق الملبسي لدي الفتاة الجامعية المحجبة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، بحث منشور بالمؤتمر العلمي العربي بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان تحت عنوان " آفاق التعاون العربي لتنمية المجتمع " ٩ – ١٠ مايو ٢٠١٢م.
- حسن زيتون (٢٠٠٥): رؤية جديدة في التعليم . التعلم الالكتروني؛ المفهوم . القضايا . التطبيق . التقييم، الدار الصولتية للنشر والتوزيع، الرياض.
- رحاب محروس محمدعبده ( ٢٠٠٥ ) : دراسة مقارنة بين بعض الطالبات الجامعيات المصريات والسعوديات في أسلوب السلوك الاستهلاكي، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية .
- رضا مسعد السعيد (٢٠١٠): الإحصاء النفسي التربوي، دار الزهراء، الرياض.
- زينب حسين حقى ( ١٩٩٨ ): علاقة الوعى البيئى بإتخاذ القرارات نحو حماية البيئة المنزلية من التلوث ، بحث منشور بمجلة الاقتصاد المنزلى عدد ( ٤- ١ / ٢ )، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.
- سلوى عيد (٢٠١١): العلاقة بين الوعي بترشيد استهلاك الغذاء والمنفق علي الوجبات السريعة لدي طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلى ، جامعة المنوفية.
- صافي محسن الطوبشي(٢٠١١): برنامج للاستفادة من بعض مخلفات البيئة في عمل منتجات مبتكرة لزيادة دخل الأسرة، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية.
- عمر حسين العمري ( ٢٠١٢): فاعلية برنامج تعليمي محوسب في التربية الاسلامية على تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الاردن، بحث منشور بمجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨، العدد الأول.

- فضيلة عرفات (٢٠١٠): التفكير الإبداعي ... مفهومه، أنواعه، خصائصه، مكوناته، مراحله والعوامل المؤثرة فيه، مقال منشور بمركز النور للدراسات.
- فوزية بنت عبد الله المدهوني (٢٠١١): فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدي طالبات جامعة القصيم، بحث منشور بالمؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بُعد والذي ينظمه المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، تحت شعار «تعلم فريد لجيل جديد» ٢٢،٢٣،٢٤ فبراير ٢٠١١م.
- ليلى محمد إبراهيم الخضري، مها سليمان محمد أبو طالب، سعد علي محمود سالمان (١٩٩٩):الاتجاهات الحديثة في علوم الأسرة ، ط١، دار القلم، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- محمد اسماعيل رشيد ( ٢٠٠٧): فاعلية مدونة الكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.
- محمد محمد سالم وفريد الغامدي (٢٠١١): أثر استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد، بحث منشور بالمؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بُعد والذي ينظمه المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، تحت شعار «تعلم فريد لجيل جديد» ٢٢،٢٣،٢٤ فبراير ٢٠١١م.
- منى مصطفى الزاكى محمد و سمحاء سمير ابراهيم محمد (٢٠٠٥): العلاقة بين وعى ربة الأسرة بحماية البيئة المنزلية من التلوث وسلوكها الاستهلاكى، بحث منشور بمؤتمر كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.
- منى مصطفى الزاكى، سماح احمد الحشاش (٢٠١٢): العادات الغذائية التى تتبعها ربة الأسرة وعلاقتها بممارساتها الاستهلاكية ،بحث منشور بمجلة الاقتصاد المنزلى ،جامعة المنوفية.
- نبيلة عبد الستار (١٩٩٦): أثر الإعلان التليفزيونى على السلوك الاقتصادى والاجتماعى لربة الأسرة، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلى ، جامعة المنوفية.
- نجوي سيد عبد الجواد (١٩٨١): أثر خروج المرأة للعمل علي نمط استهلاك الأسرة واقتصادياتها، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
- وفاء شلبى، جيلان صلاح الدين القبانى (١٩٩٨): اتجاه ربة الأسرة نحو ترشيد الاستهلاك وعلاقته بالتوافق الأسرى ، بحث منشور بالمؤتمر المصرى الثالث للاقتصاد المنزلى (٨- ٩ سبتمبر) ، جامعة المنوفية .
- Hobson, K. (2002): Competing discourses of sustainable consumption: Does the rationalization of the lifestyles make sense?. Environmental Politics , 11 (2): pp.95-96.
- Soontonsmail, V. and Southeastern, N. U. (2001): Predicting intention and behavior to purchase environmentally sound or green products among the consumers: An application of the theory of reasoned action. Humanities & Social Sciences, 62 (4-A): pp.1508.

# البحث السادس :

## مدخل لفهم نظرية التحميل الإدراكى وإنعكاساتها على الإدراك البصرى وقدرات الذاكرة دراسة تحليلية

إعـــداد :

**د / طارق نور الدين محمد عبد الرحيم**

قسم علم النفس التربوي كلية التربية جامعة سوهاج.

# " مدخل لفهم نظرية التحميل الإدراكى وإنعكاساتها على الإدراك البصرى وقدرات الذاكرة " دراسة تحليلية "

د/ طارق نور الدين محمد عبد الرحيم([1]).


## • الملخص

يعتبر مفهوم الإنتباه من المفاهيم التي حظيت بالعديد من الدراسات في البيئة العربية. وبالرغم من ذلك فلايزال هناك إتجاهين متناقضين لتفسير عملية الإنتباه والذي تمثل في كل من النموذج الأولي والنموذج الثانوي.هذا التناقض الواضح بين النموذجين قد أدى إلى وجود فجوة علمية بين النماذج المفسرة لعملية الإنتباه. مؤخراً ظهر إتجاه توفيقي أكد على أن عملية الإنتقاء عملية ضرورية وواجبة فى بعض الحالات وغير واجبة في حالات أخري.لذا تهدف الدراسة الحالية إلي: توجية نظر الباحثين إلى التعرف على هذا الاتجاه التوفيقي والذي عرف باسم نظرية التحميل الإدراكي او نظرية الاحمال. وتوضيح العلاقة بين عمليات التحميل الإدراكي المختلفة والذاكرة. وتوضيح العلاقة بين مستويات التحميل المعرفي وعمليات الإدراك البصري. وتوضيح العلاقة بين عمليات التحميل الإدراكي ومعالجة الكلمات. لقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التفسيري لوصف وتفسير ذلك المدخل المفسر للتناقض بين النماذج المفسرة لعملية الانتباة وبيان تطبيقاتها في المجال التربوي.

## *Abstract:*

*Attention is a complicated ability which responsible to transfer information from sensory to short-memory memory. However, there are two different approaches which explain the mechanisms stand behind this process. Nevertheless, these directions are opposite to each other, and this discrepancy leads to theoretical impasse. Recently a new approach has appeared and finds a solution for this theoretical impasse which called "Perceptual load theory". The current study aim to investigate, Introduce this new direction which called perceptual load theory, Explore the relationship between different types of perceptual load and the memory performance, Introduce the relationship between perceptual load levels and visual perception, Explore the relationship between perceptual load theory and word processing, Additionally, we focus the light on the usage of this approach in both fields of educational studies and psychology.*


## • مقدمة الدراسة :

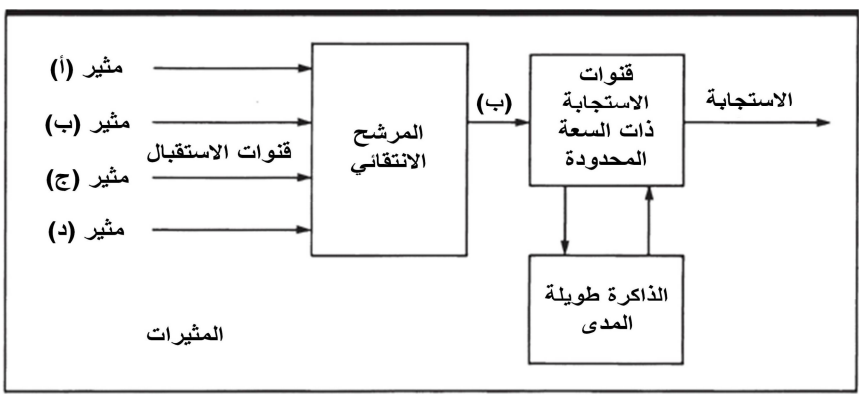
تعتبر عملية الإنتباه من العمليات المعرفية الأساسية التي تلعب دوراً محورياً في نقل المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدي. وبالرغم من ذلك فلايوجد تعريف واضح ومحدد لعملية الإنتباه. لقد حاول العديد من الباحثين أن يعرف ما هو الإنتباه، ولعل مقولة William James الشهيرة "بأن كل شخص فى هذا العالم يعرف ما هو الإنتباه (Pashler, 1999) تعد أحد تلك المحاولات لتعريف الإنتباه. ولكن فى الحقيقة أنه "لا أحد يعلم ما هو

١ للمراسلة: د.طارق نور الدين محمد عبد الرحيم، قسم علم النفس التربوي، جامعة سوهاج، ص.ب. ٨٢٥٢٤ جمهورية مصر العربية أو جامعة روهار بوخوم المانيا. أو على البريد الالكتروني tarik.mohamed@ymail.com . لمزيد من المعلومات عن الباحث يمكنك مراجعة الموقع التالى: .http://sohag-univ.academia.edu/TarikNMohamed

الإنتباه " (Styles, 1997) وذلك لصعوبة تعريفه ووصفه. ولكن بعض الباحثين مثل Tsotsos نجح أن يقدم تعريفا دقيقا واجرائيا لعملية الإنتباه حيث عرفها على أنها "مجموعة الإستراتيجيات التى يستخدمها الفرد لتقليل الجهد المبذول فى عمليات البحث لحدوث عملية الإدراك" (Tsotsos, 2001). ومن ثم فان هذا التعريف أكد على أهمية عملية الإنتقاء.

ومن ثم ظهر مفهوم اخر إرتبط بعملية الإنتباه وهو الإنتباه الانتقائي. والذي عرفه Downing على أنه " نظام يركز على المثيرات ذات الاهمية بالنسبة للفرد عن طريق غربلة جميع المثيرات و التركيز على المثيرات الهامة المستهدفة وتجاهل المثيرات الاخري" (Downing, 2000). ومن ثم فان سعة الانتباة Attentional capacity تلعب دورا محوريا في عملية الإنتقاء. ففى حالةٍ أن عدد المثيرات المستقبلة يفوق السعة المتاحة فان الإنتباه الانتقائي يكون شرطا ضروريا للمعالجة وإنتقال المعلومات والعكس صحيح.

ونتيجة لذلك فقد ظهر إتجاهين متناقضين لتفسير عملية الإنتباه. الإتجاه الأول ويتمثل في النموذج الأولي أو نموذج المرشح والذي أقترحه Broadbent (Broadbent, 1958; Treisman, 1969). ويفترض هذا النموذج أن سعة الإنتباه هي سعة محددة Limited Capacity، وليس لها قدرة علي إستقبال المثيرات المختلفة على التوازى. ومن ثم فان الإنتباه الانتقائي يعتبر شرط ضروري لحدوث عملية الإدراك. مثال على ذلك عندما نكون نتكلم مع شخص ما بين مجموعة من الافراد فان جل تركيزنا يكون مع هذا الشخص ولا نستطيع الإستماع إلى ما يقوله الاشخاص الآخرين. ففى هذه الحالة يلعب الإنتباه الانتقائي دورا هاماً فى إستقبال المعلومات والمثيرات المختلفة لعمل عملية ترشيح للمثيرات وإنتقاء بعضها وتجاهل البعض الاخر [أنظر شكل رقم ١].

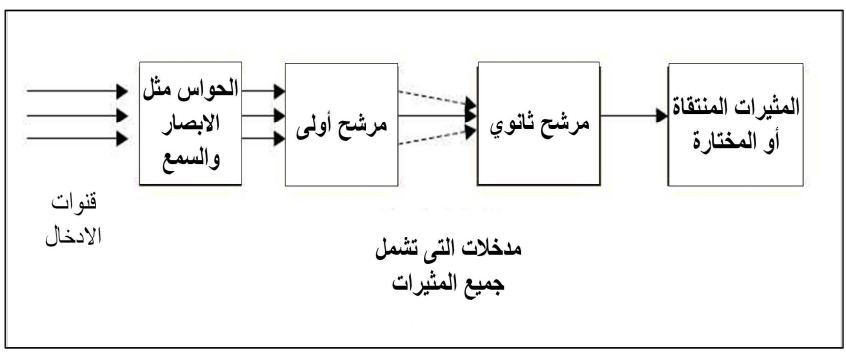



شكل رقم (١). النموذج الاولي للانتباه (نموذج المرشح ) كما أقترحه Broadbent, 1958

ولكن هذا النموذج قوبل بمجموعة من الإنتقادات القائمة على فكرة أنه عندما يحدث تداخل مثير له قوة نسبية محددة فان هذا المثير له القدرة على التداخل فى عملية الإنتباه، مثال على ذلك سماع الام لصوت بكاء طفلها فى

نفس الوقت التى تتحدث مع مجموعة من صديقاتها .وبناء علي ذلك تم تعديل النموذج الأولي من قبل Treisman والذي رفضت فكرة النموذج الأولى القائمة على وجود مرشح واحد فقط والذي يقوم بعملية ترشيح بين المثيرات المختلفة وإنتقاء مثير واحد من بينها كما أفترض Broadbent. لقد أفترضت Treisman أن كل المثيرات التى يتم إستقبالها تستحوذ على مقدار من إنتباهنا (Treisman, 1969; Treisman & Geffen, 1967). ولكن المثيرات الأقل أهمية تستحوذ على مقدار أقل من سعة الإنتباه ومن ثم فمعالجة تلك المعلومات يتوقف فى تلك المرحلة ولايتم معالجته فى الذاكرة قصيرة المدي (Driver, 2001).

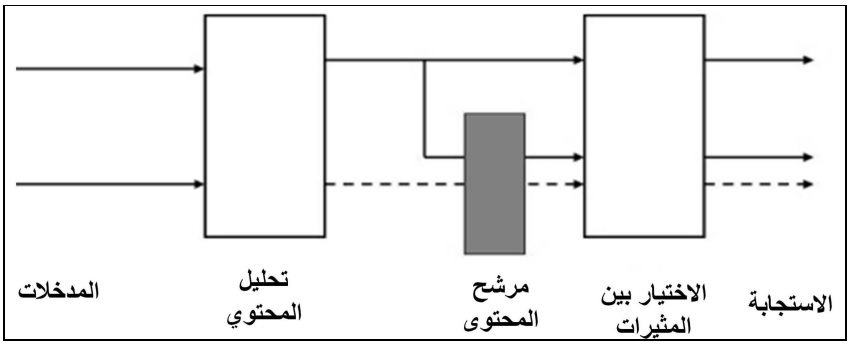
لقد أفترضت Treisman وجود نوعين من المرشحات فى نموذجها واللذان تمثلان فى المرشح الأولي والذي يقوم بإستقبال جميع المعلومات والمثيرات المختلفة والمرشح الثانوي والذي يحدد مدي أهمية المعلومات المستقبلة وعندما تكون تلك المعلومات غير هامة فأنها يحدث لها عملية إضعاف ومن ثم لا يحدث آى معالجة لتلك المثيرات (Treisman & Fearnley, 1969)، ولكن فى بعض الحالات المحددة فإن المثيرات الأقل أهمية كافية للتداخل في عملية الإنتباه، وبالاخص هذا يحدث لبعض المثيرات التى لا تحتاج إلى جهد كبير للإنتباه إليها مثل صوت بوق السيارة للتحذير من خطر قريب [أنظر شكل رقم ٢].




*شكل رقم (٢) نموذج Treisman المعدل والذي يوضح المراحل المختلفة لعملية الانتباه*

على النقيض من الاتجاه السابق للإنتباه لقد أفترض كل من Detusch and Detusch و Duncan أن عملية الإنتباه ذات سعة لا محدودة Unlimited Capacity حيث أنها تستقبل وتعالج جميع المثيرات التى تقع داخل نطاق عملية الإنتباه بدون آية شروط أو محاذير (Deutsch, Deutsch, Lindsay, & Treisman, 1967; Duncan, 1980). وأن عملية الإنتقاء بين المثيرات تستلزم وجود ميكانيزم يميز بين المثيرات المختلفة. هذا الميكانيزم يهتم بالمثيرات ذات الاهمية والدلالة وسهلة الاستدعاء (Deutsch & Deutsch, 1963)، مثال على ذلك التمييز بين الحروف والارقام أسهل من التمييز بين حروف ذات الوان معينة مقابل أرقام ذات الوان مختلفة (VONWRIGH.JM, 1970)، أو التحقق من رقم معين وسط ارقام متشابهة . لقد أفترض هذا الاتجاه أن عملية الإنتباه تحدث فى مراحل متاخرة وتعالج جميع المثيرات التى تقع داخل نطاق عملية

الإنتباه (Lavie & Tsal, 1994). لقد اثبت كل من Rock and Gutman ان عملية معالجة المثيرات ذات الاهمية الاقل لا تزال تستحوذ على حيز من سعة الإنتباه كما بينتها إختبارات الذاكرة قصيرة المدى (Rock & Gutman, 1981).




*شكل رقم (٣) يوضح النموذج الثانوى لعملية الانتباه كما أقترحه Detusch and Detusch, 1963*

ولذا فإن النموذج الثانوي للإنتباه يفترض أن جميع المثيرات تستحوذ على حيز من سعة الإنتباه والتى تختلف من مثير إلي آخر حسب أهميته بالنسبة للشخص المستقبل وأن عملية الإنتقاء قد تحدث متاخرة للمفاضلة بين مثيرات مختلفة التي تتقارب فى الأهمية، ولكن لا تزال المثيرات غير الهامة يتم معالجتها ولكن مع استحواذها على سعة أقل داخل نطاق عملية الإنتباه.

هذا التناقض الواضح ما بين النموذج الأولى والثانوى للإنتباه آدي إلى وجودٍ فجوة في أدبيات البحث. هذه الفجوةمن الممكن أن تعالج إذا وجد نموذجا وسطيا بين النموذجين السابقين المشار إليهما والتي تعتمد على أن عمليات التحميل الإدراكى للمثيرات الهامة هو المحدد الرئيسى لعمليات الإنتقاء المختلفة بين المثيرات. ومن ثم ظهر إتجاه توفيقي والذي أعتبر حلقة وصل بين نموذجى الإنتباه المشار اليهما سابقا .

لقد عرف هذا الإتجاه بعدة مسميات مختلفة مثل النموذج المختلط Hybrid Model أو نظرية التحميل الإدراكي Perceptual Load Theory(PLT) أو نظرية الأحمال.

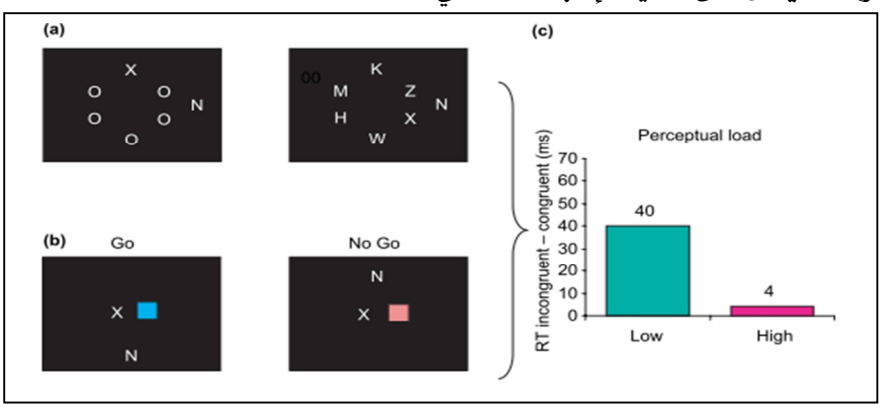
لقد أقترحت هذا النموذج Nili Lavie والتي إفترضت أن عملية الإنتباه لها سعة محددة ولكنها مع ذلك تتضمن معالجة جميع المثيرات المختلفة ( Lavie, 1995; Lavie, 2005; Lavie, Hirst, de Fockert, & Viding, 2004; Lavie, Ro, & Russell, 2003; Lavie & de Fockert, 2003; Lavie & Robertson, 2001; Lavie & Fox, 2000; Lavie & Tsal, 1994; Lavie, Lin, Zokaei, & Thoma, 2009). ولكن المثيرات غير الهامة لا تزال تشغل حيزا طالما هناك سعة متوفرة والعكس صحيح .

لقد أفترضت Nili Lavie وجود نوعين مختلفين من عمليات التحميلٍ الإدراكي والدي أعتبر حلقة وصل بين نموذجى الإنتباه المشار اليهما سابقا.

لقد عرف هذا الإتجاه بعدة مسميات مختلفة مثل: النموذج المختلط Hybrid Model أو نظرية التحميل الإدراكي Perceptual Load Theory (PLT) أو نظرية الاحمال.

لقد افترض هدا النمودج نوعين مختلفين من عمليات التحميل والذي يتوافق كل منهما مع نموذج من النماذج المفسرة لعملية الإنتباه. ويتمثل هذين النوعين فى كل من:

- عمليات التحميل المرتفع High load: يتوافق هذا الإتجاه مع النموذج الأولى للإنتباه كما أقترحه كل من Broadbent وTreisman. فوفقا لهذا النوع من الأحمال فإن المثيرات الهامة ستستحوذ علي كل سعة الإنتباه المتاحة ولا تترك آى سعة متوفرة للمثيرات الاخري الأقل أهمية أو غير المستهدفه ليتم معالجتها (Lavie, 1995; 2005) ومن ثم فان الإنتباه الانتقائي يعتبر شرطا ضروريا لمعالجة المثيرات الهامة أو المستهدفة المرغوب في إستقبالها (Muggleton, Lamb, Walsh, & Lavie, 2008). مثال على ذلك النوع من الأحمال ما يحدث فى مختلف المواقف التعليمية الحكومية حيث أن عدد المثيرات التي تتوافر ذلك الموقف كثيرة ومتعددة وتستلزم الإنتباه الانتقائي لكى يتم التركيز علي احد العناصر وتجاهل العناصر الاخري. مثال اخر كما يتمثل فى [شكل رقم ٤] عندما يطلب من المفحوص ان يستجيب لحرف X عندما يظهر حرف N على الاطراف وسط مجموعة مختلفة من الحروف ففى هذه الحالة يستغرق المفحوص وقت كبير مقارنة عندما يكون ذلك الحرفين وسط مجموعة من الحروف المتشابهة وذلك يدلل على أهمية الإنتباه الانتقائي.




*شكل رقم (٤) يوضح عمليات التحميل المختلفة كما بينه Lavie, 2005*

- عمليات التحميل المنخفض Low Load: على النقيض من عمليات التحميل المرتفع فإن هذا النوع من عمليات التحميل الإدراكي يتوافق مع الإتجاه الثانوي لعملية الإنتباه حيث أنه يقوم بمعالجة جميع المثيرات بلا إستثناء طالما سعة الإنتباه قادرة على معالجة جميع المثيرات (Lavie, 1995; 2005; 2010). مثال على ذلك ما يحدث داخل المواقف التعليمية الخاصة

(الدروس الخصوصية) حيث أن عدد المثيرات داخل هذا الموقف التعليمى قليلة ومن ثم فإن سعة الإنتباه قادرة على معالجة تلك المثيرات وبالتالى فان قدرة الفرد على التركيز في هذه الحالة تكون كبيرة. كما يتضح من [شكل رقم٤] عندما يطلب من المفحوص التمييز بين لونين مختلفين.

لقد تناولت أدبيات البحث مفهومين مختلفين طالما حدث غموض بين الباحثين عنهما . المفهوم الأول الا وهو عمليات التحميل الإدراكي كما بينته Lavie والذي أرتبط بسعة عملية الإنتباه ومفهوم صعوبة المهمة أو الاداءالذي أرتبط بالتاثير على سرعة الفرد وزيادة عدد الاخطاء بدون اى إرتباط بينها وبين عمليات الإنتباه. ويعتبر المفهوم الثانى أحد الوسائل المختلفة لتغير نمط الإنتباه من تحميل منخفض إلى تحميل مرتفع (Jacques & Rossion, 2007; Lavie & Robertson, 2001) من الأمثلة على صعوبة المهمة او الأداء هو تقليل الخصائص الرئيسية للمثيرات البصرية مثل الاضاءة و التباين. فعندما تقلل تلك الخصائص فإنها تؤدى إلى زيادة صعوبة المهمة بدون التاثير على عمليات الإنتباه.

لقد اشار العديد من الباحثين إلى وجود طرائق مختلفة للتغيير فى عملية التحميل الإدراكى لتغييرها من حمل منخفض إلى حمل مرتفع والتى تتمثل في:

- زيادة عدد العناصر أو المثيرات غير الهامة التى يمكن أن تتداخل فى عملية الإنتباه. مثال على ذلك عندما يطاب من المفحوص أن يميز بين حرفين مختلفين مثل N أو X من بين مجموعة من الحروف المختلفة مثل LKFGNMR أوKLXGFRM فى نفس الوقت التى تظهر فيه مجموعة من الدوائر الملونة فان المنتصف كخلفية لهذه الحروف، فإنه فى هذه الحالة تقتصر سعة الإنتباه على إستقبال المثيرات الهامة ألا وهى N أو X وتجاهل المثيرات الاخرى من دوائر الوان مختلفة وعدم القدرة على تذكر عدد الالوان.
- استخدام إسترتيحية معينة والتى تشمل الإستجابة لبعض المثيرات المحددة فى ظل شروط معينة وعدم الاستجابة لنفس المثيرات فى ظل ظروف مختلفة. مثال على ذلك انظر شكل ٤ الجزء B.
- تغيير الخصائص الرئيسية للمثيرات المختلفة مثل الاضاءة والتباين.

ومن ثم فان المقالة الحالية توجه نظر الباحثين الي هذا المدخل المختلط المفسر لعمليات الإنتباه وتأثيره علي كل من عمليات الإدراك البصري وقدرات الذاكرة لدي الراشدين.

- **مشكلة الدراسة** :

تعتبر عملية الإنتباه من العمليات الهامة والضرورية والتي تحدث تلقائياً لنقل المعلومات من الذاكرة الحسية للذاكرة قصيرة المدي. ويعتبر النموذج المختلط المفسر للتناقض الواضح بين كل من النموذج الأولي والثانوي لعملية الإنتباه من النماذج الحديثة التي لم يتم تناولها في البيئة العربية بالبحث

والدراسة على حد علم الباحث. ومن ثم فإن الدراسة الحالية تتناول هذا النموذج المختلط بالبحث والدراسة، كما انها تركز علي العلاقة ما بين مستويات التحميل المختلقة وإدراك المثيرات البصرية المتنوعة. كما تتناول الدراسة الحالية تفسير العلاقة ما بين مستويات التحميل وقدرات الذاكرة وعمليات معالجة الكلمات. وعلي الأخص أنه في البيئة العربية علي حد علم الباحث لاتوجد أي دراسة تناولت هذا الموضوع بالبحث والتحليل.

- **أهمية الدراسة** :

تتحدد أهمية الدراسة الحالية في كل من النقاط التالية.

- إستخدام الدراسة الحالية نموذجا قد يعد الأول إستخدامه في البيئة العربية.
- التعرف علي تأثير مستويات التحميل الإدراكي المختلفة علي كل من الإدراك البصري وقدرات الذاكرة.
- معرفة طبيعة العلاقة ما بين معالجة الكلمات ومستويات التحميل الإدراكي المختلفة.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية الي:

- التعرف علي تأثير مستويات التحميل المختلفة علي عمليات الإدراك البصري المتنوعة.
- التعرف علي العلاقة ما بين مستويات التحميل المختلفة علي ذاكرة التعرف Recognition Memory.
- دراسة العلاقة ما بين مستويات التحميل ومعالجة الكلمات.

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل جميع الدراسات التي تناولت نظرية التحميل الإدراكي في إستقبال المثيرات البصرية المختلفة.

- **محاور الدراسة** :

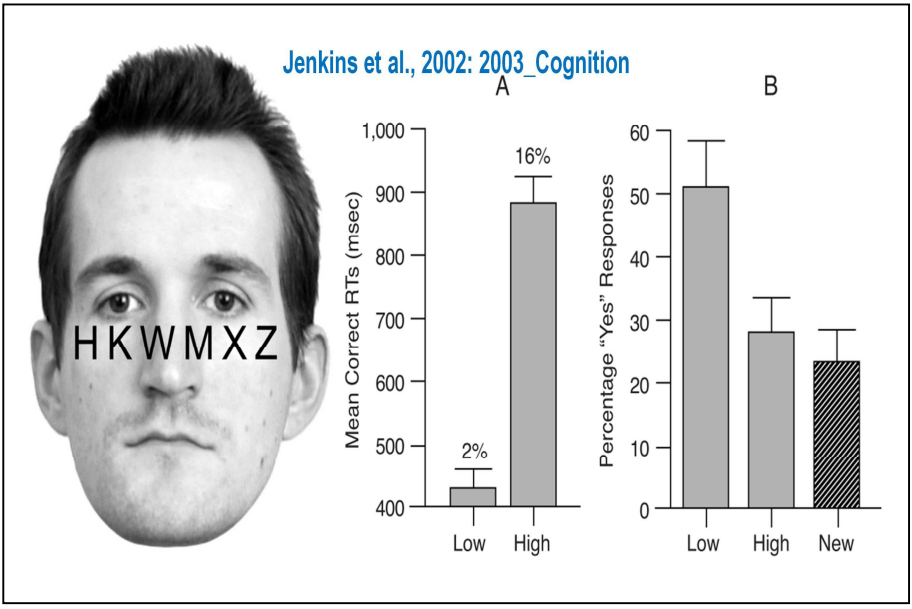
لقد تناولت الدراسة النطرية الحالية مناقشة المحاور التالية.

### ١,١ تأثير نظرية الأحمال على ذاكرة الوجوة Face Memory.

لقد قام Jenkins et al (2003; 2005; 2002) بدراسة العلاقات الارتباطية ما بين نظرية التحميل الإدراكي وذاكرة التعرف على الوجوه البشرية Face Recognition Memory. في هذه الدراسات تم عرض مجموعة من الصور للوجوه البشرية سواء كانت وجوه لشخصيات مشهورة أو غير معروفة والتى تم عرض مجموعة من الحروف المختلفة فى منتصف الصورة مابين العينين والفم عليها [أنظر شكل رقم ٥]. ولقد طلب من المفحوصين أن يتحقق من وجود حرف

X أو حرف N وسط مجموعة من الحروف المختلفة مثل HKWXMZ أو MNZXWHK والتي تمثل عملية تحميل ادراكي مرتفع أو التمييز بين الوان تلك الحروف والتي عرضت بلونين فقط متمثلين في اللونين الاحمر والازرق والتي تمثل عملية تحميل منخفض. و أعقبت تلك المهمة مهمة آخري وتمثلت فى اختبار فجائي لقياس القدرة علي التعرف على الوجوه البشرية بعرض جميع الصور التى تم عرضها سابقا فى التجربة تحت عمليات التحميل المختلفة بالاضافة إلى مجموعة من الصور الجديدة للوجوه. لقد أوضحت نتائج تلك الدراسات أن زمن رد الفعل يتزايد مع تزايد عمليات التحميل الإدراكي من تحميل مرتفع إلي تحميل منخفض والعكس صحيح. أيضا نسبة الأخطاء ترتفع أيضا عندما يكون الحمل الإدراكي مرتفع مقارنة بالحمل المنخفض. كما بين إختبار التعرف على الوجوة Face Recognition memory Test أن نسبة التعرف علي الوجوه كانت أكبر عندما كانت عمليات التحميل الإدراكي منخفضة مقارنة بعمليات التحميل المرتفعة أو بعرض صور جديدة[أنظر شكل رقم ٥ الجزء B].

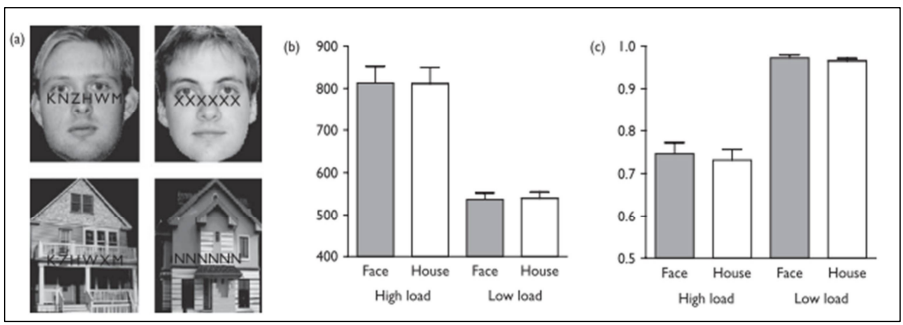
يتضح من الدراسات السابق عرضها أن ذاكرة الوجوه تتداخل بقوة عندما تكون عمليات التحميل الإدراكي منخفضة، ولكن في حالة ان عمليات التحميل الإدراكي مرتفعة فانها تمنع ذلك التداخل مثلها مثل المثيرات الجديدة التي تعرض لأول مرة.




*شكل رقم (٥) يوضح المثيرات البصرية المختلفة وتاثير عمليات التحميل الادراكي كما بينها Jenkins et al*

**١,٢ تأثير عمليات التحميل الإدراكي في معالجة مثيرات بصرية مختلفة :**

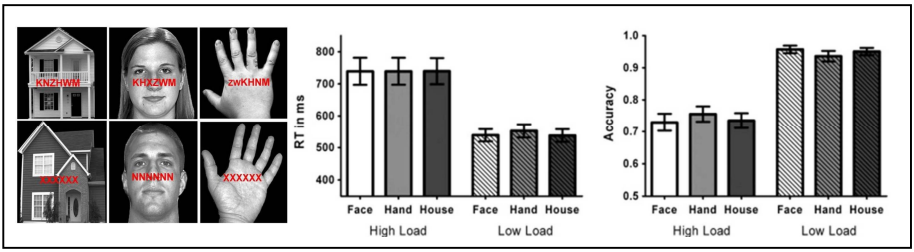
لقد أثارت الدراسات السابقة التى أجراها Jenkins et al. تسؤلاً حول تاثيرعمليات التحميل الإدراكي المختلفة في معالجة مثيرات بصرية مختلفة، وللإجابة على هذا التساؤل لقد قمت بإجراء مجموعة من التجارب التى إعتمدت علي إستخدام مثيرات بصرية مختلفة. ففى الدراسة الأولي (Mohamed, Neumann, & Schweinberger, 2009) تم عرض كل من مثيرين بصريين مختلفيين لمدة زمنية تقدر ب ٢٠٠ مللي ثانية كما هو موضح في شكل رقم ٦. واقتصرت مهمة المفحوصين علي أن يميز بين حرفي X أو N بين مجموعة من الحروف المختلفة مثل KZHMNW أو KXZMHW والتي تمثل عمليات تحميل إدراكي مرتفع أو مجموعه من الحروف المتشابهه مثل XXXXXX أو NNNNNN والتي تمثل عمليات تحميل إدراكي منخفض. لقد أوضحت نتائج رد الفعل أن الزمن المقدر لأداء المهمة يزيد مع زيادة عمليات التحميل الإدراكي والتى لا تختلف بإختلاف المثيرات البصرية المختلقة، أيضا الاداء يقل وعدد الاخطاء يزيد بزيادة عمليات التحميل الإدراكي المختلفة.




*شكل رقم (٦) يوضح ثاثير عمليات التحميل الادراكي على مثيرات بصريه مختلفه كما اوردته دراسة Mohamed et al., 2009*

ففي الدراسة الثانية (Neumann, Mohamed, & Schweinberger, 2009; Neumann, Mohamed, & Schweinberger, 2011) تم استخدام ثلاثة مثيرات بصرية مختلفة والتى تم عرضها لمدة ٢٠٠ مللي ثانية وأقتصرت مهمة المفحوصين على التمييز بين حرفي X أو N بين حروف مختلفة أو متشابهة كما ورد في الدراسة السابقة والتي مثلت عمليات التحميل الإدراكي المختلفة كما هو موضح في شكل رقم ٧. لقد أظهرت النتائج أن زمن رد الفعل لم يتغير بتغير إستخدام مثيرات بصرية محتلفة، حيث أن زمن رد الفعل إزداد بزيادة عمليات التحميل الإدراكي المختلفة. ولكن نسبة الإستجابة الصحيحة كانت متماثلة بين المثيرات المختلفة عندما كانت عمليات التحميل الإدراكي مرتفعة ومتباينة عندما كانت عمليات التحمبل الإدراكي منخفضة، إذ وجد أن نسبة الأخطاء في الاداء تتباين بين المثيرات عندما كانت عمليات التحميل الإدراكي منخفضة، حيث أوضحت النتائج أن نسبة الأخطاء تزداد عندما تظهر أعضاء

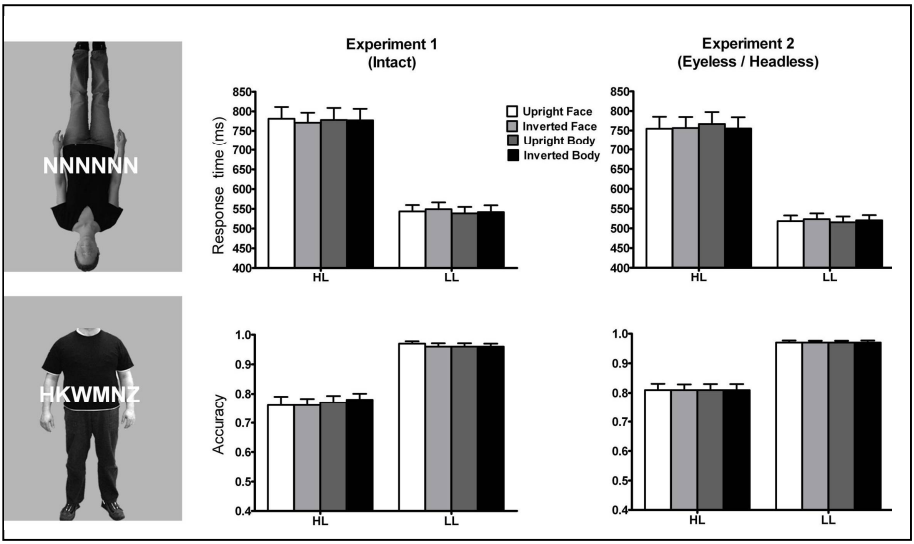
الجسم مقارنة بالمثيرين البصريين الآخريين. لعل تلك النتيجة تبين أنه اذا وجد إختلاف في معالجة المثيرات البصرية المختلفة فإنها تظهر عندما تكون عمليات التحميل الإدراكي منحفضة وليست مرتفعة. ومن ثم فأنه يتضح أن السعة المتوافرة نتيجة لعمليات التحميل الإدراكي المنخفضة تسهم في إدراك الفروق بين المثيرات البصرية المختلفه.




*شكل رقم (٧) يوضح تاثير عمليات التحميل الادراكي علي مثيرات بصرية مختلفة كما وضحتة دراسة Neumann et al., 2011*

الدراسة الثالثة (Mohamed, Neumann, & Schweinberger, 2011)

تمت الاجابة على تساؤلين هاميين عن تأثير عمليات التحميل الإدراكي على دوران المثيرات البصرية المختلفة بزاوية قدرها ١٨٠ درجة وأيضا تاثير تلك العمليات على المثيرات البصرية غير الطبيعية كما هو مبين في شكل رقم ٨.




*شكل رقم (8) يوضح تاثير عمليات التحميل الادراكي علي مثيرات بصرية مختلفة كما وضحتة دراسة Mohamed et al., 2011*

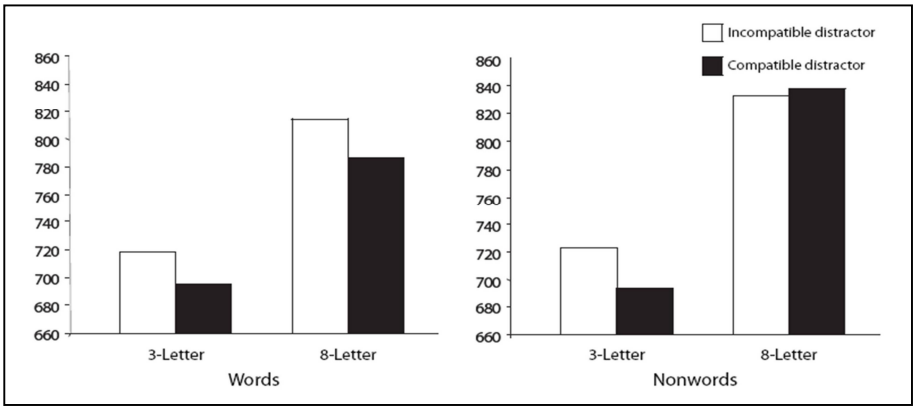
ففي تلك الدراسة أجريت تجربتين، في التجربة الأولي لقد تم عرض مثيرين بصريين مختلفيين بزاويتي دوران ٠ و ١٨٠ درجة وإقتصرت مهمة المفحوص على التمييز بين حرفي X أو N كما ورد في الدراستين الأولي والثانية. في التجربة الثانية تم التلاعب بالمثيرات البصرية عن طريق إزالة جزء العيون من صور الوجوه وإزالة جزء الراس من الصور التي تمثل اجزاء الجسم. لقد أظهرت النتائج أن تاثير عمليات الأحمال لم يختلف بإختلاف المثيرات البصرية أو طريقة عرضها أو التلاعب بها [أنظر شكل رقم 8].

يتضح مما سبق أن تاثير عمليات التحميل الإدراكي لا يختلف بإختلاف المثيرات أو طريقة عرضها، ولكن تعتمد علي عدد العناصر المستهدفة وقدرة سعة الإنتباه علي إستيعابها.

**١,٣ تاثير عمليات التحميل الإدراكي على معالجة الكلمات** Word Processing

لقد أفترض النموذج المختلط أن عملية معالجة المعلومات غير الهامه أو غير المستهدفه يعتمد على مدي إستحواذ المعلومات الهامة أو المستهدفه على سعة الإنتياه. علي النقيض من ذلك فإن النماذج المفسرة لمعالجة الكلمات والتعرف عليها Word Processing and Recognition تقوم علي إفتراض أن الكلمات ذات المعنى تشغل حيزا أقل في عملية الإنتباه والإدراك مقارنة بالكلمات التي تتكون من حروف ولا مغزي لها مثال على ذلك كلمتي حروف و رحوف فكلتا الكلمتين تشتملان علي نفس الحروف ولكن الكلمة الأولي يسهل الإنتباه إليها وتذكرها مقارنة بالكلمة الثانية. هذه النماذج المفسره لعمليات معالجة الكلمات تفترض أن زيادة عدد الحروف في الكلمات التي لامعزي لها يؤدي إلى زيادة عمليات التحميل الإدراكي ومن ثم فان تلك الزيادة تشغل السعة المتاحة ولا تسمح بالإنتباه الي الكلمات غير الهامة أو غير المستهدفه، في حين أن زيادة حروف الكلمات ذات معني فإنها تشغل حيزا ضيقا من سعة الإنتباه، ومن ثم فإن سعة الإنتباه لا تزال لديها القدرة علي إستقبال المعلومات غير المستهدفة. لقد تناولت دراسة (Brand-D'Abrescia & Lavie, 2007) هذه الإفتراضات بالدراسة والتحليل علي عينة من ٤٨ من الراشدين، نصفهم يتحدثون الانجليزية بطلاقة والنصف الاخر لغتهم الام الفرنسية. لقد إستخدمت الدراسة ٤٠ كلمة انجليزيه و٣٨ كلمة فرنسية ذات ثلاثة أحرف و ٧٨ كلمة ذات ثمان أحرف لكلتا اللغتين بالاضافة الي ١٥٦ كلمة لا معنى لها تتكون من ثلاث أو ثمان احرف لكلتا اللغتين، لقد إشتملت جميع الكلمات المختارة علي حرفي L أو S. لقد تم عرض تلك الكلمات لمدة تقدر ب٢٠٠ ميللي ثانية مع التزامن بظهور بعض الكلمات الآخري كمشتتات والتى توافقت مع الكلمات المستهدفة في بعض الأحيان وإختلفت في أحيان أخري. لقد إقتصرت مهمة المفحوصين علي التمييز بين الكلمات من حيث المغزي بالضغط علي الارقام ١و٣ بلوحة مفاتيح الكومبيوتر. لقد أظهرت النتائج أن زيادة عدد الحروف للكلمات التي ليس لها مغزي يصاحبها زيادة في زمن رد الفعل مقارنة بالكلمات ذات المغزي. أيضا بينت

النتائج أن نسبة التشتت تقل للكلمات التي لا معنى لها مقارنة بالكلمات ذات المعنى [أنظر شكل رقم ٩].




***شكل رقم (٩) يوضح تاثير عمليات التحميل الادراكي علي معالجة الكلمات كما وضحتة دراسة (Brand-D'Abrescia & Lavie, 2007)***

يتضح من الشكل السابق أنه لا يوجد إختلاف بين كل من الكلمات ذات المعنى وغير ذات المعنى عندما تكون عدد الحروف ثلاثة، وتختلف عندما يكون عدد الحروف ثمانية.

**٢.التطبيقات التربوية لنظرية التحميل الإدراكي** :

تعد تلك النظرية مدخلا جديدا لفهم عملية الإنتباه وتاثير عمليات التحميل الإدراكي المختلفة علي سعة التحميل. بالنظر إلي تظامنا التعليمي في العهد المنصرم ، نجد أن فصولنا التعليمية إكتضت بالطلاب وأن المناهج الدراسية إمتلئت بالمعلومات، وإقتصرت مهمة الطلاب علي الحفظ والإسترجاع. ومن ثم فإن تلك النظرية تقدم رؤية واضحة لتأثير عمليات التحميل الإدراكي المختلفة على إستقبال المثيرات البصرية ومدي مساهمتها في إنتقال المعلومات من الذاكرة الحسية إلي الذاكرة قصيرة المدي. ومن ثم فإن تلك النظرية توجه مجموعة من الرسائل التربوية لكل من واضعى المناهج الدراسية وللمعلم وللإمكانيات التعليمية. بالنسبة لواضعي المناهج الدراسية فيجب مراعاة عمليات التحميل الإدراكي المختلفة بعدم تضمن كل موضوع من موضوعات المنهج اكثر من فكرة او فكرتين حتي لايؤدي تعدد الأفكار إلي عمليات تحميل إدراكي مرتفع ومن ثم فإن معالجة تلك المعلومات تكون صعبة، أيضا أن تكون موضوعات المنهج مترابطة ويكون تسلسل عرض الموضوعات تسلسل منطقي ويكون ترابط الافكار يدور حول مجال معين أو مجموعة من النقاط التي تنتمي لنفس المجال. كما بجب ايضا الربط ما بين الصور البصرية المعروضة والمحتوي. أما بالنسبة للمعلم فإن تلك النظرية توجه نظرالمعلم علي العمل علي القيام بتخطيط دروسه علي نحو يراعي عمليات التحميل الإدراكي المنخفضة بالقيام بعرض المعلومات بصورة متدرجة وإستحدام مثيرات بصرية متنوعة وذلك للإستحواذ علي جل إنتباه الطلاب كما أن التنوع في عرض

المعلومات يسهم في الإستحواذ علي سعة الإنتباه المتوافرة لدي المتعلمين. بالنسبة للإمكانيات التعليمية لابد الآ يزيد عدد الطلاب في الفصل الدراسي الواحد عن ثلاثين طالب حتي لا تكثر عدد المشتتات ومن ثم يكون تركيز الطلاب ا علي المادة المتعلمة، لابد أيضا من توافر أجهزة العرض الحديثة التي تسهم في الإستحواذ علي إنتباه الطلاب مثل الات العرض الحديثة والافلام التعليمية. يتضح مما سبق أن عمليات التحميل الإدراكي تلعب دورا هاما في عملية معالجة المعلومات البصرية ومن ثم فإنه بجب مراعات إختلاف عمليات التحميل الإدراكي عند عرض تلك المعلومات لتحقيق أكبر استقادة مرجوة منها.

- **الخاتمـــة** :

تعتبر نظرية التحميل الإدراكي مدخلاً مهماً لفهم التناقض بين النماذج المختلفة التي فسرت عملية الإنتباه ولعل ماعرض سابقا ركز علي تاثير تلك النظرية في معالجة المثيرات البصرية ولكن التساؤل المطروح ما هو تاثير عملية التحميل الإدراكي المختلفة علي معالجة كل من المثيرات السمعية والتكامل ما بين المثيرات البصرية والسمعية وهو ما يتم تناوله بالدراسة والتجريب والتحليل في الدراسات القادمة التي يقوم بها الباحث حاليا.

Reference List


- Brand-D'Abrescia, M., & Lavie, N. (2007). Distractor effects during processing of words under load. *Psychonomic Bulletin & Review, 14*(6).
- Broadbent, D. E. (1958). *Preception and Communication* London: Pergamon.
- Deutsch, J. A., & Deutsch, D. (1963). Attention - Some Theoretical Considerations. *Psychological Review, 70*(1), 80-90.
- Deutsch, J. A., Deutsch, D., Lindsay, P. H., & Treisman, A. M. (1967). Comments on Selective Attention - Perception Or Response. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 19*, 362-
- Downing, P. E. (2000). Interactions between visual working memory and selective attention. *Psychological Science, 11*(6), 467-473.
- Driver, J. (2001). A selective review of selective attention research from the past century. *British Journal of Psychology, 92*, 53-78.
- Duncan, J. (1980). Demonstration of Capacity Limitation. *Cognitive Psychology, 12*(1), 75-96.
- Jacques, C., & Rossion, B. (2007). Electrophysiological evidence for temporal dissociation between spatial attention and sensory competition during human face processing. *Cerebral Cortex, 17*(5), 1055-1065.
- Jenkins, R., Burton, A. M., & Ellis, A. W. (2002). Long-term effects of covert face recognition. *Cognition, 86*(2), B43-B52.

- Jenkins, R., Lavie, N., & Driver, J .(٢٠٠٣) .Ignoring famous faces: Category-specific dilution of distractor interference. *Perception & Psychophysics, 65*(2), 298-309.
- Jenkins, R., Lavie, N., & Driver, J. (2005). Recognition memory for distractor faces depends on attentional load at exposure. *Psychonomic Bulletin & Review, 12*(2), 314-320.
- Lavie, N. (1995). Perceptual Load As A Necessary Condition for Selective Attention. *Journal of Experimental Psychology-Human Perception and Performance, 21*(3), 451-468.
- Lavie, N. (2005). Distracted and confused?: Selective attention under load. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 75-82.
- Lavie, N. (2010). Attention, Distraction, and Cognitive Control Under Load. *Current Directions in Psychological Science, 19*(3), 143-148.
- Lavie, N., & de Fockert, J. W. (2003). Contrasting effects of sensory limits and capacity limits in visual selective attention. *Perception & Psychophysics, 65*(2), 202-212.
- Lavie, N., & Fox, E. (2000). The role of perceptual load in negative priming. *Journal of Experimental Psychology-Human Perception and Performance, 26*(3), 1038-1052 .
- Lavie, N., Hirst, A., de Fockert, J. W., & Viding, E. (2004). Load theory of selective attention and cognitive control. *Journal of Experimental Psychology-General, 133*(3), 339-354.
- Lavie, N., Lin, Z. C., Zokaei, N., & Thoma, V. (2009). The Role of Perceptual Load in Object Recognition. *Journal of Experimental Psychology-Human Perception and Performance, 35*(5), 1346-1358.
- Lavie, N., Ro, T., & Russell ،C. (2003). The role of perceptual load in processing distractor faces. *Psychological Science, 14*(5), 510-515.
- Lavie, N., & Robertson, I. H. (2001). The role of perceptual load in neglect: Rejection of ipsilesional distractors is facilitated with higher central load. *Journal of Cognitive Neuroscience, 13*(7), 867-876.
- Lavie, N., & Tsal, Y. (1994). Perceptual Load As A Major Determinant of the Locus of Selection in Visual-Attention. *Perception & Psychophysics, 56*(2), 183-197.

- Mohamed, T. N., Neumann, M. F., & Schweinberger, S. R. (2009). Perceptual load manipulation reveals sensitivity of the face-selective N170 to attention. *Neuroreport, 20*(8), 782-787 .
- Mohamed, T. N., Neumann, M. F., & Schweinberger, S. R. (2011). Combined effects of attention and inversion on event-related potenials to human bodies and faces. *CognitiveNeuroscince, 2(3-4)*(Special issue), 138-146.
- Muggleton, N., Lamb, R., Walsh, V., & Lavie, N. (2008). Perceptual load modulates visual cortex excitability to magnetic stimulation. *Journal of Neurophysiology, 100*(1), 516-519.
- Neumann, M. F., Mohamed, T. N., & Schweinberger, S. R. (2009). Preserved Encoding of Unfamiliar Faces Under High Attentional Load: Erp Evidence. *Psychophysiology, 46*, S134-S135.
- Neumann, M. F., Mohamed, T. N., & Schweinberger, S. R. (2011). Face and object encoding under perceptual load: ERP evidence. *Neuroimage, 54*(4), 3021-3027.
- Pashler, H. (1999). *The Psychology Of Attention* (1st ed.). London: A Bradford Book.
- Rock, I., & Gutman, D. (1981). The Effect of Inattention on Form Perception. *Journal of Experimental Psychology-Human Perception and Performance, 7*(2), 275-285.
- Styles, E. A. (1997). *The psychology of attention* (2 nd ed.). London: Taylor and Francis Group.
- Treisman, A., & Fearnley, S. (1 .(٩٦٩Stroop Test - Selective Attention to Colours and Words. *Nature, 222*(5192), 437-&.
- Treisman, A., & Geffen, G. (1967). Selective Attention - Perception Or Reponse. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 19*, 1 .&-
- Treisman, A. M. (1969). Strategies and Models of Selective Attention. *Psychological Review, 76*(3), 282-&.
- Tsotsos, J. K. (2001). Motion understanding: Task-directed attention and representations that link perception with action. *International Journal of Computer Vision, 45*(3), 265-280.
- VONWRIGH.JM. (1970). On Selection in Visual Immediate Memory. *Acta Psychologica, 33*, 280-&. ٠


❋❋❋❋❋❋❋

# البحث السابع :

## " المعيقات التي تواجه طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة مسار التوحد ( دراسة ميدانية ) "

إعـــداد :

**د/ عبير فوزي يوسف الهابط**

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة القصيم

المملكة العربية السعودية

# المعيقات التي تواجه طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة – مسار التوحد) دراسة ميدانية

د/ عبير فوزي يوسف الهابط


- **ملخص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى : التعرف علي المعيقات والمشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة – مسار التوحد من وجهة نظرهن ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طالبات المستوى الثامن (مسار التوحد) ، و تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لعينة عمديه وهن كل طالبات المستوي الثامن مسار التوحد بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم الدفعة الأولي وعددهن (٤٢) طالبة متدربة وهن اللاتي أنهين متطلبات التدريب الميداني ، و تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٤- ١٤٣٥ ، وقد تم استخدام مقياس المعيقات التي تواجه طالبات التدريب الميداني (مسار التوحد) من إعداد الباحثة ، وأشارت النتائج إلى صحة الفروض الأربعة الخاصة بالدراسة والتي تمثلت في وجود عقبات قد تعود إلى مكان التدريب ، ومشرفة التدريب المتعاونة ، والطالبة المتدربة ، والفئة المستهدفة. واهم هذه المعيقات بالنسبة لمحور مكان التدريب تمثلت في أن إدارة المركز لا تتعاون مع الطالبات بالشكل الكافي، وأن مكان التدريب غير معد جيدا وغير مزود بالتقنيات الحديثة ، أن إدارة المركز تكلف الطالبات بأعمال إدارية ليست من واجباتهن كمتدربات، وكذلك تكلف الطالبات بأعباء مالية كثيرة .وكانت أهم المعيقات للمحور الثاني الخاص بمشرفة التدريب أن مشرفة التدريب المتعاونة غير متخصصة ، وأن زيارة مشرفة التدريب المفاجئة تشعر الطالبات بالقلق والتوتر ، وأن مشرفة التدريب تكلف الطالبات بمهمات كثيرة وأن زيارات المشرفة غير كافية للتدريب .كانت أهم المعيقات للمحور الثالث الخاص بالطالبة المتدربة هي : بعد مركز التدريب عن مكان سكن الطالبات ومعاناتهن في الوصول إليه. تحضير الدروس يشكل صعوبة كبيرة للطالبات ،وهناك عدم تفاهم بين الطالبات وبين معلمات المركز، وهناك عدم تقبل من الأطفال للطالبات . وبالنسبة للمحور الرابع وهو الفئة المستهدفة ( أطفال التوحد ) فكانت أهم المعيقات هي: أن هذه هي المرة الأولى التي تتعامل فيها الطالبات مع أطفال التوحد ونقص خبرتهن في التعامل معهن ، وقيام الأطفال ببعض السلوكيات الشاذة ، وعدم الاهتمام بنظافة الأطفال ، وتغيبهم المتكرر، وعدم وجود استجابة للعملية التعليمية .

***Summary of the Study :***

*This study aimed to : identify the obstacles and problems facing the students field training Department of Special Education - the path of autism from the point of their opinion , the study sample consisted of a group of students at the eighth ( the path of autism ) , and the method was used exclusively overall sample intentional They all students Level eighth path autism Department of Special Education , Faculty of Education, University of Qassim first batch and their number (42) a student intern who they have finished training requirements in the field, and has been applied to study in the first semester of the academic year 1434-1435 , has been used measure of the obstacles faced by the students of field training (path autism ) prepared by the researcher , and the results indicated the four hypotheses for the study , which was in the presence of obstacles that may come back to the place of training, supervisor training , and student intern , and the target group . The most important of these obstacles to the axis of the training venue was that the management of the Centre is not cooperating with the students adequately, that the place of training is well prepared and is provider of modern techniques, that the management of the center cost students administrative work is not of their duties Kmtderbat, as well as the cost of students financial burdens many.The main obstacles to the axis of the*

*second Bmusharfah your training supervisor that specialized training is cooperating, and that the sudden visit supervisor training students feel anxious and nervous, and supervisor training missions costing many students, and supervising visits insufficient training. For the third axis of the student intern was your most important obstacles are: After the training center for the residence of the students and their suffering from the problem of access to him. To prepare lessons is a great difficulty for the students. There is a lack of understanding between the students and between the parameters of the center there is a lack of acceptance of the children of students , and for the focus of the fourth , a target group ( children with autism ) were the main obstacles is that this is the first time that deal where students with autistic children , and the children of some abnormal behaviors , and lack of interest the cleanliness of the children , and frequent absences , and the lack of response to the educational process*

- **مقدمة الدراسة** :

**لا شك أن العملية التعليمية عملية متكاملة، فكل عنصر من عناصرها يؤثر ويتأثر بباقي العناصر، فهي تشكل منظومة متداخلة ومترابطة من العناصر بحيث يصح أن نطلق عليها نظاماً متكاملاً. وتعد التربية العملية جزءا أساسيا من عملية إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا، لأنها تتيح الفرصة للطالب المعلم في تطبيق ما تعلمه نظريا وتوفر له الفرصة في توصيل المعلومات الأكاديمية بطريقة تكاملية في مجالي التخصص والمعرفة التربوية.**

**وهي كذلك تساهم في تنمية شخصيته بكل جوانبها، ويكتسب إثنائها المهارات والإجراءات التدريسية الفعلية ؛ حيث يتخلص من رهبة التعليم ، وتعوده كيفية الإدارة الصفية الناجحة وكيفية ممارسة الأنشطة الغير صفية إضافة إلى إنها تكسبه مهارة التعامل مع زملائه المعلمين ومدير المدرسة وفق أسس تربوية واجتماعية. ويتوقف نجاح المعلم في تدريسه إلى حد كبير على نوعية الإعداد الذي تلقاه كطالب. فالإعداد السليم يجعله قادر على توظيف جميع المهارات والقدرات التدريسية التي اكتسبتها خلال هذا الإعداد.**

**ويشير (مصطفي عبد السلام ، ١٩٩٣، ص ٩٥٢) أن التربية العملية مكوناً أساسيا في أي برنامج من برامج إعداد المعلم، حيث يتضمن برنامج إعداد المعلم ثلاثة جوانب أساسية هي: الإعداد الأكاديمي والإعداد الثقافي والإعداد التربوي المهني وهو الذي يتضمن التربية العملية التي يتم فيها ممارسة مهارات التدريس المختلفة.وتكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس . وكذلك تطبيق المعلومات والمعارف والمهارات النظرية التي تعلمها الطالب المتدرب داخل قاعة الجامعة وفي المواقف التعليمية المختلفة .**

**وعلى الرغم من أهمية التربية العملية في برنامج بناء المعلم إلا إنها من أكثر الفترات التي يشعر فيها الطالب المعلم بالضغط طوال حياته ؛ نتيجة لما يمكن أن يواجهه من مشكلات ، وهناك إجماع في مجال التربية عموما علي أن المواد المختلفة التي يدرسها الطالب لا تشكل ضمانا يمكن الاعتماد عليه لممارسة**

المهنة التدريس بنجاح ، ومن هنا تأتي أهمية التدريب الميداني والذي عادة ما يكون الحلقة الأخيرة في سلسة البرامج التدريسية .

- **مشكلة الدراسة** :

يبدأ التدريب الميداني لطالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم الميدانية،الثامن وهو المستوي الأخير الذي تدرسه الطالبة بالقسم ؛ أي بعد أن تدرس الطالبة مواد التخصص ، ومواد طرق التدريس ، وكذلك المواد التربوية والنفسية والتي تتعرف من خلالها علي جوانب عملية التدريس بكل ما تحتويه وتشتمل عليه . وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها بقسم التربية الخاصة وجود شكاوى من طالبات المستوى الثامن (مسار التوحد ) من وجود بعض المشكلات التي تقابلهم إثناء التدريب ؛ مما دفع الباحثة لعمل هذه الدراسة لتتناول واقع العقبات والمشكلات التي تواجه الطالبات ، وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلين الآتيين :

- ما أهم عقبات التدريب الميداني التي تواجه طالبات مسار التوحد من وجهة نظرهن؟
- أي العقبات أكثر حده في التأثير علي الطالبات ؟

- **هدف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى : التعرف علي المعيقات والمشكلات التي تواجه طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة – مسار التوحد من وجهة نظرهن.

- **أهمية الدراسة** :

- **الأهمية النظرية** :

- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في المساعدة على صياغة حلول مقترحة قد تحد من ظهور مثل هذه المشكلات في المستقبل مما يساعد على تطوير التدريب للطالبات.وتحقيق أقصى فائدة مرجوة للطالبات .
- تعد هذه الدراسة حسب علم الباحثة أول دراسة تتناول مشكلات التدريب الميداني لطالبات مسار التوحد بكلية التربية جامعة القصيم .

- **الأهمية التطبيقية** :

- دراسة المعيقات التي تواجه طالبات مسار التوحد للدراسة في التدريب الميداني قد يسهم في تقديم صورة واقعية لواقع هذا التدريب وما يتم فيه ، وتقديم مؤشرات حول مدى استفادة الطالبات من التدريب الميداني ، وهذا بدوره يضع أمام صانعي القرار بجامعة القصيم معطيات عملية تساعدهم علي اتخاذ القرارات المناسبة لتذليل العقبات في طريق نجاح هذه الممارسة .
- التعرف علي المعيقات التي تقابل الطالبات سوف تساعد في عملية تنفيذهم للتدريب الميداني .

- **المصطلحات الإجرائية للدراسة** :

- **برنامج التدريب الميداني**:(Field training program)

هي: البرنامج العملي الذي يقدمه قسم التربية الخاصة ويخصص له فصل دراسي كامل وهو الفصل الثامن من خطة الطالبة بحيث يعادل هذا الفصل ٩ ساعات معتمده من خطة تخرج الطالبة (١٨) ساعة عملي .

- **معيقات التدريب الميداني**: (Hinders field training)

هي : تلك العقبات التي تواجه الطالبة المتدربة في مسار التوحد بقسم التربية الخاصة خلال فترة التدريب الميداني والتي قد تتمثل في مكان التدريب والمشرفة المتعاونة والفئة المستهدفة .

- **مسار التوحد**(Autism path)

هو: احد مسارات التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم ، وتتركز دراسته حول إعاقة التوحد حيث تتخصص الطالبة في المستوي الخامس بالكلية وتتم دراستها به حتى التخرج.

- **مشرفة التدريب المتعاونة** (supervisor training cooperating)

وهي: مشرفة متعاونة تم تفويضها من قبل القسم تتولي مسؤولية الإشراف علي بعض مجموعات التدريب و تدريب الطالبات وتقديم المساعدة لهن في خلال فترة تدريبهم .

- **الفئة المستهدفة** :(The target audience)

هي: فئة الأطفال التوحيديين والذين تطبق عليهم الطالبات البرامج الخاصة بهم من خلال مراكز التدريب اللاتي يتدربن فيها.

- **الطالبة المتدربة**:(Student trainee)

هي: طالبة المستوي الثامن بقسم التربية الخاصة ( مسار التوحد ) والتي أنهت متطلبات التدريب الميداني ووجهت لأحد المراكز الخاصة بالتوحد لإتمام التدريب الميداني لفصل دراسي كامل .

- **الإطار النظري للدراسة** :

- **تعريف التدريب الميداني ( التربية العملية )** :

الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في معاهد التربية الخاصة ، والفصول المدمجة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت إشراف أكاديميين متخصصين ، وبذلك تعد تلك المرحلة عصب الأعداد التربوي التي يمارس من خلالها الطالب المعلم دوره ويختبر قدراته المهنية. (أحمد صلاح الدين ، ٢٠١٣، ص ١٤٧)

وتعرف كذلك بأنها : المقررات والتدريبات والبرامج التي تقدمها أو تنظمها مؤسسات إعداد المعلم بهدف مساعدة الطلاب المعلمين علي التعرف علي الجوانب التطبيقية للعلوم التربوية والنفسية من جهة ، وتدريبهم علي توظيف المعلومات المهنية في مواقف العمل الواقعية للمعلم من جهة أخرى . (طارق عامر ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٩ )

- **أسس ومبادئ التدريب الميداني** :

اعتبار التدريب الميداني جزءاً أساسياً من مكونات برامج إعداد المعلم حيث يهدف إلى إفساح المجال أمام الطالب المعلم كي يتعرف إلى واقع العملية التعليمية ويختبر قدرته على التدريس والقيام بأدوار المعلم المختلفة.

- التخطيط المسبق الفعال للتدريب الميداني من قبل المسئولين والمشرفين واختيار المدارس المتعاونة و المتفهمة لدور هذه التربية العملية في مجال إعداد المعلم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف المنشودة منها.

- شمولية برنامج التدريب الميداني لتنمية جميع جوانب ومهارات الطالب المعلم سواء داخل الفصل . من مهارات تدريبية . أو داخل المدرسة . بتفاعله مع أنشطة المدرسة وتجاوبه مع الإدارة المدرسية . أساس لنجاح هذا البرنامج وتحقيق أهدافه.
- توفر الإمكانيات البشرية والمادية مثل :المشرف المتخصص والمعلم المتعاون والمسئولين في الكلية ومدرسة التدريب والمكافآت المالية المناسبة من الأمور الضرورية لنجاح التدريب الميداني وتحقيق أهدافه المنشودة.
- التعاون المثمر والمستمر بين القائمين بالتخطيط والتنفيذ والإشراف على التدريب الميداني ضروري لتحقيق أهدافه المرجوة.
- وضوح أهداف التدريب الميداني لدى كل المسئولين والقائمين على الإشراف والطلاب المعلمين شرط ضروري لتحقيق هذه الأهداف.
- تهيئة الطالب المعلم ذهنيا ونفسيا من قبل مشرفه قبل الدخول في تجربة التدريب الميداني ضرورية لنجاح الطالب المعلم في هذه التجربة حيث يتعرف من مشرفه على أهمية وأهداف ومراحل التربية العملية وكيفية النجاح في هذه التجربة.
- المشاهدة والملاحظة الواعية ركن أساسي في برنامج التدريب الميداني التي تتضمن أهدافه تنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة والملاحظة الواعية الذكية لدى الطالب المعلم.
- مراعاة مشرف التدريب الميداني على الطلاب المعلمين ما بينهم من فروق فردية سواء في مجال مهارات التدريس أو التعامل مع الهيئة المدرسية أو الإشراف في الأنشطة المدرسية من مبادئ وأسس نجاح التربية العملية. (مصطفى عبد السميع ، سهير حوالة ، ٢٠٠٥ ، ص٨٥)

- **أهمية التدريب الميداني** :

أن التربية العملية تعد الطلاب المتعلمين للاشتراك بفاعلية في المجتمع كمواطنين يتفهمون طبيعة الأفكار العملية ، بجانب ما يتحقق من نمو عقلي وخلقي من خلال معايشته واستكشاف العالم الحقيقي . ويعد التطبيق الميداني أحدي الوسائل المهمة لإعداد المعلم ، فيرى أن التطبيق هو الركيزة العلمية في مشروع ربط العلوم النظرية والعلمية التي تعلمها الطلبة خلال سنين دراستهم في الكلية بصورة عملية ،إن كان علي الصعيد المدرسي أو التدريبي . فمن خلال دروس التطبيق يتم إعداد الطالب إعدادا سليما ومساعدتهم في تنظيم أعمالهم المنيطة بهم في المدارس وتفهمها ، ليصبح مؤهلا بعملية البناء التعليمي والتربوي في المستقبل ، ويؤكد علي أن المعلم لن يستطيع أن يقوم برسالته علي الوجه الأكمل إلا إذا كان إعداده سليما ، لأنه بقدر النقص في إعداده يكون النقص بمن يعدهم (Rich&Patricia,1999,p73)

- **الدراسات السابقة** :

- **دراسة إبراهيم ناصر (١٩٩٧)**

هدفت هذه الدراسة إلى : معرفة أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية التربية بالجامعة الأردنية، وتوصلت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات هي : عدم دعوتهم لحضور اجتماعات المعلمين في المدرسة ،وعدم

استطاعتهم استخدام مكتبة المدرسة ،وعدم استطاعتهم مشاهدة زملائهم أثناء التدريب، وعدم استخدام الوسائل التعليمية لعدم وجودها في المدرسة ، وعدم تعاون مدير المدرسة معهم في حل المشكلات التي تواجههم ، وعدم رضا الطلاب عن المدرسة التي يتدربون فيها.

- **دراسة سميث** Smith, Betty (٢٠٠٢ )

هدفت هذه الدراسة إلي: التعرف علي المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون الذين أكملوا التربية الميدانية ، وتوصلت النتائج إلي : وجود خمس أفكار للاهتمامات الأساسية ثلاث منها تمثل جانب الاهتمام بالنفس هي الضبط في إدارة الصف ، والتكيف الشخصي والمؤسسي ( المدرسي) ، والخصائص والطباع الشخصية ، واثنتان تمثلان جانب الاهتمام بإدارة المهمات التعليمية هي الطرق والاستراتيجيات ، والعمل مع الطلبة ذوى الحاجات الخاصة .

- **دراسة محمد أمبابي**( ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة إلى : التعرف على بعض المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم بمعاهد التربية الخاصة بالرياض . وتوصلت النتائج إلى: ضعف التنسيق النظامي بين أطراف البرنامج كما أن الإدارة المدرسية لا تحسن معاملة المتدربين مثل المعلمين، ولا توفر لهم الوسائل و الأدوات و الأجهزة المعينة في تدريبهم.

- **دراسة محمد حمدان** (٢٠٠٤)

هدفت هذه الدراسة إلي : التعرف على مشكلات الإشراف التربوي بجامعة الأقصى من وجهة نظر الطلاب المعلمين وقد توصلت النتائج إلى: وجود بعض المشكلات تصدرها بعد مدرسة التدريب ثم مشكلات ناتجة عن المشرف التربوي يليها مشكلات ناتجة عن الجامعة ثم الطالب المعلم.

- **دراسة شريف حماد** (٢٠٠٥)

هدفت هذه الدراسة إلي: التعرف على واقع التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة ، وشملت عدة محاور هي دور المشرف الأكاديمي وعدد ساعات التدريب والمعلم المتعاون ومساق التربية العملية وقد توصلت النتائج إلي ايجابية وفعالية دور المشرف الأكاديمي كما تبين ايجابية التوجه نحو زيادة عدد ساعات التدريب . فيما تبين أن المعلم المتعاون يفرض على المتدربين نمطا معينا لتحضير الدروس .

- **دراسة والين فانتون**، Walelign & fantahun (٢٠٠٦)

هدفت هذه الدراسة إلى: استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين أثناء التطبيق الميداني ، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة ملائمة ، لكن أهم مشكلة تواجه الطلبة المتدربين هي النقص في التسهيلات الضرورية و الخدمات ، كما أن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لايعطي اهتماما كافيا لتحقيق الاحتياجات للمتدربين ولا يراعي اهتماماتهم .

- **دراسة سعيد حرب** (٢٠٠٩)

وهدفت هذه الدراسة إلي : التعرف على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم من وجهة نظره وكذلك اقتراح بعض الحلول لتلك المشكلات.وتوصلت النتائج

إلي أن المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي قد حصلت على أعلى النسب يليها المشكلات المتعلقة بالمدرسة ثم المشكلات المتعلقة بالجامعة.

- **دراسة محمود السلخي (٢٠١٠)**

هدفت هذه الدراسة إلى : التعرف على طبيعة المشكلات التي تواجه الطالبات المعلمات بجامعة البترا الخاصة أثناء التربية العملية ، وتوصلت النتائج إلي النتائج إلى أن أكثر المشكلات المتعلقة بالمشرف هي عدم إبلاغ المشرفة للطالبة المعلمة بوقت الزيارة ،أكثر المشكلات المتعلقة بالمعلمة المتعاونة حدة هي عدم سماح المعلمة المتعاونة للطالبة المعلمة بتدريس أكثر من حصة كاملة ، وعدم تقيد المعلمة المتعاونة بالبرنامج الدراسي اليومي ، وتساهلها بالأنشطة الغير منهجية ، عدم إبدائها اهتماما بتحضير الدروس، أما أكثر المشكلات المتعلقة بالطالبة المعلمة فهي الخوف من تقييم المشرف ، وصعوبة التنسيق بين التربية العملية ومساقات أخرى في نفس الفصل الدراسي، وأكثر المشكلات المتعلقة بالإمكانات المادية حدة هي عدم توفير المدرسة المتعاونة للوسائل التعليمية.

- **دراسة شفاء بأفقيه (٢٠١٢)**

هدفت الدراسة إلى: تحديد المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي بحسب الجهات الثلاث المسئولة عن تنظيم التطبيق المدرسي : المدرسة المتعاونة ، وإدارة التطبيق المدرسي ،والمشرف الأكاديمي في الكلية . وتوصلت النتائج إلي أن الطلاب يواجهون مشكلات بين العالية و المتوسطة تتعلق بالمشرفين، الثلاث المسئولة عن تنظيم التطبيق المدرسي .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- معظم الدراسات ركزت على التعرف على المشكلات من وجهة نظر الدارسين .
- معظم الدراسات تناولت أهم الأبعاد والتي تسبب مشكلات للطلاب المتدربين تمثلت في جانب المشرفين ، ومشكلات خاصة بالطلاب ومشكلات خاصة بمكان التدريب مما أفاد الباحثة في تحديد أبعاد المشكلات .
- معظم الدراسات تناولت مشكلات الطلاب المتدربين في كليات التربية بصفة عامة ماعدا دراسة محمد إمبابي (٢٠٠٢) ودراسة Smith, Betty (٢٠٠٢ )
- لا توجد دراسات على حد ما توصلت إليه الباحثة تناولت مشكلات (مسار التوحد ) على سبيل التحديد .

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى لمكان التدريب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى لمدى تعاون مشرفة التدريب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى للطالبة المتدربة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى للفئة المستهدفة .

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولاً: مجتمع وعينة البحث** :

يتمثل مجتمع البحث في مجموعة من طالبات المستوى الثامن (مسار التوحد)، حيث تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لعينة عمديه وهن كل طالبات المستوي الثامن مسار التوحد بقسم التربية الخاصة بكلية التربية الدفعة الأولي وعددهن ٤٢ طالبة متدربة وهن اللاتي انهين متطلبات التدريب الميداني .

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٤- ١٤٣٥.

تم استخدام المنهج الوصفي لأنه أكثر ملائمة لأغراض الدراسة .

- **ثانياً : تصميم قائمة الاستبيان**

قامت الباحثة بالإطلاع على اعديد من الدراسات السابقة في مجال موضوع الدراسة ومن خلالها تم إعداد استمارة استبيان مبدئية، وتم عرضها على عدد من السادة المحكمين حيث تم حذف بعض العبارات وتعديل صياغة البعض الأخر، وقد صممت الاستمارة بطريقة " ليكرت " على مقياس خماسي الاتجاه، حيث كان لكل إجابة وزن مرجح وذلك كما يلي :

| درجة الموافقة | أوافق تماما | أوافق | أوافق إلي حد ما | غير موافق | غير موافق أطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| الوزن المرجح | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |

- **ثالثاً : المعالجة الإحصائية للبيانات**

تم استخدام برنامج SPSS Ver.20 الإحصائي للمعالجة الإحصائية للبياناتٍ على الحاسب الآلي ، كما استخدمت الباحثة في إطار المعالجة الإحصائية عددا من الأساليب الإحصائية والتي تلاؤم تحقيق أهداف الدراسة وهى:

- معامل " ألفا كرونباخ " لقياس ثبات لاستمارة الاستبيان
- اختبار" ت" ومستوى معنوي ته لقياس الصدق التمييزي لاستمارة الاستبيان.
- المتوسطات والتكرارات لقياس اتجاهات عينة البحث وتفسير ومناقشة النتائج.
- اختبار "مربع كاى" ، واختبار "فريد مان" لبحث مدى وجود فروق بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني وفقا للمتغيرات المختلفة

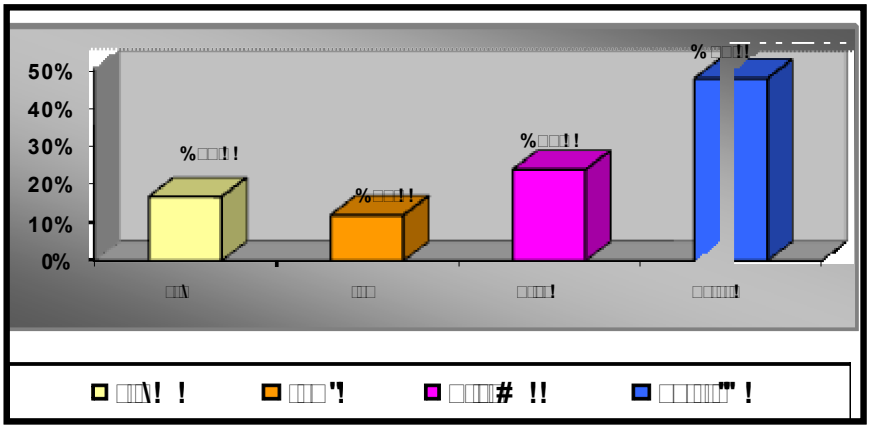
- **رابعاً : الخصائص الديموجرافية لعينة البحث**

نعرض فيما يلي التكرارات والنسب المئوية لبعض البيانات الديموجرافية لعينة الدراسة وتحليلها:

**أ- بالنسبة لمكان التدريب:**

***جدول رقم ( ١) التكرارات والنسب المئوية فيما يخص مكان التدريب***

| البيان | التوزيع | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| مكان التدريب | الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين | ٧ | ١٦.٧٪ |
| | معهد التربية الفكرية ببريده | ٥ | ١١.٩٪ |
| | مركز قدراتى | ١٠ | ٢٣.٨٪ |
| | مركز التميمى بعنزة | ٢٠ | ٤٧.٦٪ |
| الإجمالي | - | ٤٢ | ١٠٠٪ |



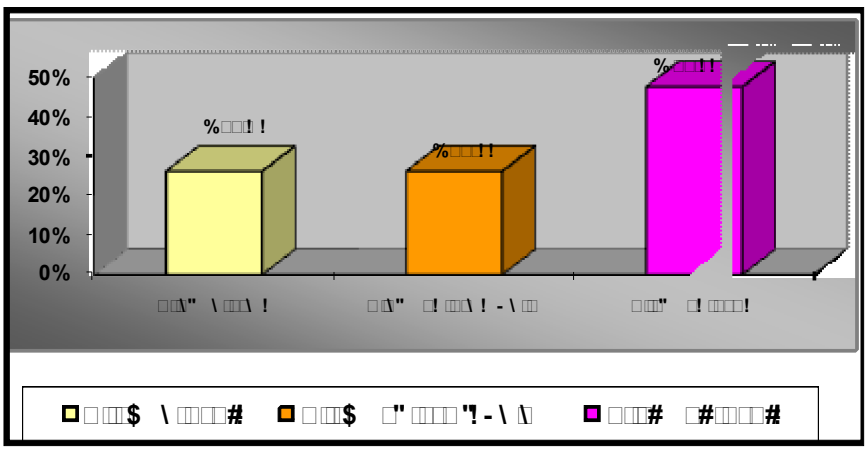

*شكل بياني رقم (١) التكرارات والنسب المئوية فيما يخص مكان التدريب*

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن عينة الدراسة شملت عدداً من أماكن التدريب ، مما يسهم في صحة الاعتماد على نتائج الدراسة لتباين الآراء تبعا لمكان التدريب.

## ب- بالنسبة لعدد المتدربات:

*جدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية فيما يخص عدد المتدربات*

| البيان | التوزيع | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| عدد المتدربات | أقل من ٥ متدربات | ١١ | ٢٦.٢٪ |
| | من ٥ – أقل من ١٠ متدربات | ١١ | ٢٦.٢٪ |
| | أكثر من ١٠ متدربات | ٢٠ | ٤٧.٦٪ |
| الإجمالي | - | ٤٢ | ١٠٠٪ |



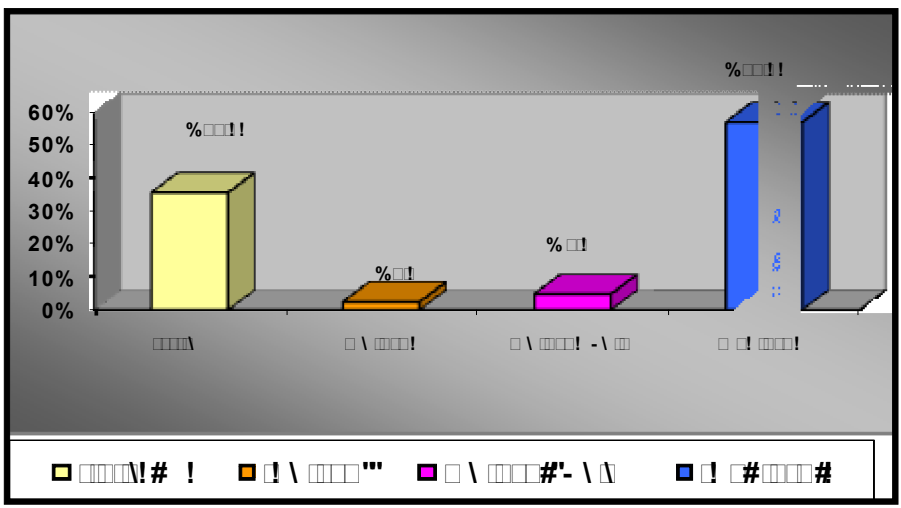

*شكل بياني رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية فيما يخص عدد المتدربات*

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن عينة الدراسة شملت تفاوتاً في عدد المتدربات، ويعكس هذا ثقة عالية في النتائج لشمول عينة البحث استجابات متباينة حسب عدد المتدربات.

### ج- بالنسبة لبعد مكان التدريب:

*جدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية فيما يخص بعد مكان التدريب*

| البيان | التوزيع | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| بعد مكان التدريب | نفس المنطقة | ١٥ | ٣٥,٧٪ |
| | أقل من ٥ كم | ١ | ٢,٤٪ |
| | من ٥ – أقل من ١٠ كم | ٢ | ٤,٨٪ |
| | أكثر من ١٠ كم | ٢٤ | ٥,١٪ |
| الإجمالي | – | ٤٢ | ١٠٠٪ |




*شكل بياني رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية فيما يخص بعد مكان التدريب*

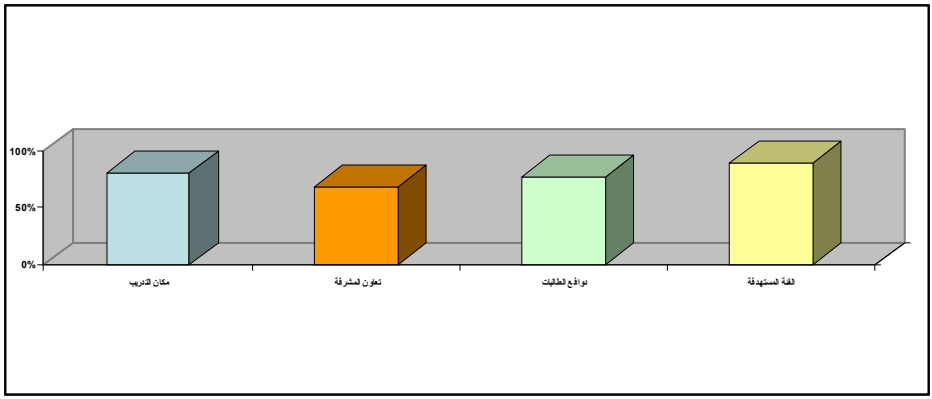
يتضح من الجدول والشكل السابقين أن عينة الدراسة شملت عدداً من الطالبات يترددن من أماكن مختلفة، والذي يعنى أن استجابات عينة البحث كانت تحتوى اتجاهات متباينة حسب بعد مكان التدريب.

### خامساً: قياس ثبات استمارة الاستبيان

قامت الباحثة باستخدام أسلوب معامل " ألفا كرونباخ " لقياس الثبات

*جدول رقم (٤) معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة باستخدام "معامل ألفا كرونباخ"*

| المتغير | عدد العبارات | معامل α |
|---|---|---|
| المعيقات الخاصة بمكان التدريب | ١٠ | ٨٠,٦٪ |
| المعيقات الخاصة بمدى تعاون مشرفة التدريب | ٨ | ٦٩,١٪ |
| المعيقات الخاصة بدوافع الطالبة المتدربة | ٥ | ٧٧,٣٪ |
| المعيقات الخاصة بالفئة المستهدفة | ٩ | ٩٠,٢٪ |




شكل بياني رقم ( ٤ ) معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة

يبين الجدول والشكل السابقين أن معاملات الثبات تراوحت ما بين ٦٩,١٪ – ٩٠,٢٪، ويعكس ذلك ثبات كبير لأداة القياس ويطمئن إلى ثبات آراء واتجاهات عينة البحث تجاه استمارة الاستبيان وبدرجة عالية .

## سادساً: قياس الصدق التمييزى لاستمارة الاستبيان

### أ- قياس صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض الاستبيان على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية الخاصة ومناهج وطرق التدريس وأصول التربية وعلم النفس لمعرفة مدى ملائمة العبارات ، ومن ثم حساب مدى اتفاق كل عبارة مع عبارات الاستبيان مع مجالها ومع الاستبيان ككل، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم استبعاد أربع عبارات لم يتم الاتفاق عليها وتعديل صياغة بعض العبارات الأخرى ليصبح عدد بنود الاستبيان (٣٣) بنداً موزعة على أربعة مجالات كما في الجدول التالي :

***جدول رقم ( ٥) توزيع عدد البنود على مجالات الاستبيان***

| المجال | عنوان البعد | عدد البنود |
|---|---|---|
| الأول | مكان التدريب | ١٠ |
| الثاني | مشرفة التدريب المتعاونة | ٨ |
| الثالث | الطالبة المتدربة | ٥ |
| الرابع | الفئة المستهدفة | ٩ |
| المجموع | | ٤٢ |

### ب- قياس الصدق التمييزي لاستمارة الاستبيان

تخضع أي ظاهرة كونية للتوزيع الطبيعي وتميز بين ثلاث فئات : فئة عليا، وفئة وسطى، وفئة دنيا. وحتى تكون عبارات المقياس صادقة فلابد أن تختلف آراء واستجابات الفئة العليا لعينة الدراسة عن الفئة الدنيا، وإذا لم تختلف اتجاهات عينة الدراسة تجاه الاستجابة لعبارة ما، تصبح تلك العبارة غير صادقة حيث لم تميز بين الفئات المختلفة للعينة ويلزم حذفها.

جدول رقم ( ٦ ) الصدق التمييزي لعبارات استمارة الاستبيان

| العبارة | قيمة ت | المعنوية | متوسط الاختلافات | الفئة الدنيا | الفئة العليا |
|---|---|---|---|---|---|
| مكان | 16.231 | .000 | 3.28571 | 2.8769 | 3.6946 |
| مكان2 | 15.214 | .000 | 2.50000 | 2.1681 | 2.8319 |
| مكان3 | 14.318 | .000 | 2.50000 | 2.1474 | 2.8526 |
| مكان4 | 18.457 | .000 | 3.28571 | 2.9262 | 3.6452 |
| مكان5 | 12.797 | .000 | 2.47619 | 2.0854 | 2.8670 |
| مكان6 | 14.469 | .000 | 2.85714 | 2.4584 | 3.2559 |
| مكان7 | 12.613 | .000 | 2.21429 | 1.8597 | 2.5688 |
| مكان8 | 11.909 | .000 | 2.26190 | 1.8783 | 2.6455 |
| مكان9 | 13.977 | .000 | 1.92857 | 1.6499 | 2.2072 |
| مكان10 | 16.620 | .000 | 3.04762 | 2.6773 | 3.4180 |
| تعاون | 12.475 | .000 | 2.52381 | 2.1152 | 2.9324 |
| تعاون2 | 14.891 | .000 | 2.54762 | 2.2021 | 2.8931 |
| تعاون3 | 23.000 | .000 | 3.83333 | 3.4967 | 4.1699 |
| تعاون4 | 15.153 | .000 | 2.00000 | 1.7334 | 2.2666 |
| تعاون5 | 44.682 | .000 | 4.69048 | 4.4785 | 4.9025 |
| تعاون6 | 16.331 | .000 | 2.83333 | 2.4830 | 3.1837 |
| تعاون7 | 25.527 | .000 | 3.92857 | 3.6178 | 4.2394 |
| تعاون8 | 13.079 | .000 | 1.83333 | 1.5503 | 2.1164 |
| دوافع | 14.516 | .000 | 3.04762 | 2.6236 | 3.4716 |
| دوافع2 | 15.978 | .000 | 2.21429 | 1.9344 | 2.4942 |
| دوافع3 | 9.514 | .000 | 2.45238 | 1.9318 | 2.9729 |
| دوافع4 | 12.237 | .000 | 2.00000 | 1.6699 | 2.3301 |
| دوافع5 | 15.601 | .000 | 2.02381 | 1.7618 | 2.2858 |
| فئة | 36.275 | .000 | 4.50000 | 4.2495 | 4.7505 |
| فئة2 | 17.083 | .000 | 1.83333 | 1.6166 | 2.0501 |
| فئة3 | 25.526 | .000 | 3.26190 | 3.0038 | 3.5200 |
| فئة4 | 32.587 | .000 | 4.19048 | 3.9308 | 4.4502 |
| فئة5 | 17.910 | .000 | 3.16667 | 2.8096 | 3.5237 |
| فئة6 | 13.537 | .000 | 2.95238 | 2.5119 | 3.3928 |
| فئة7 | 18.349 | .000 | 3.35714 | 2.9876 | 3.7266 |
| فئة8 | 20.883 | .000 | 2.97619 | 2.6884 | 3.2640 |
| فئة9 | 18.440 | .000 | 3.69048 | 3.2863 | 4.0947 |

بالنظر في الجدول السابق يتضح اختلاف اتجاهات عينة الدراسة بجميع فئاتها وبدرجة معنوية، أي أن عينة البحث أدركت وميزت محتويات استمارة الاستبيان على اختلاف خصائصهم الديموجرافية.

مما سبق: بناء على نتائج قياس الثبات والصدق التمييزي أصبحت استمارة الاستبيان ثابتة وصادقة في قياسها لمتغيرات الدراسة.

## سابعاً : اختبار الفروض :

### أ- اختبار الفرض الأول:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى لمكان التدريب".

جدول رقم (١١) اختبار الفرض الأول

| المتغير | إختبار "فريدمان" | |
|---|---|---|
| | قيمة مربع كاى | المعنوية |
| تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى لمكان التدريب | ٤٩,٥٨٣ | ٠,٠٠٠ |

- دال إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق والذي يبين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى لمكان التدريب نجد أن قيمة مربع كاى ٤٩,٥٨٣ ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ وتشير إلى صحة الفرض الأول حيث هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني وبين مكان التدريب، وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من دراسة إبراهيم ناصر (١٩٩٧) ودراسة محمد امبابي (٢٠٠٢) ودراسة محمود السلخي (٢٠١٠) ، ودراسة شفاء بأفقيه (٢٠١٢)

## ب- اختبار الفرض الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى لمدى تعاون مشرفة التدريب".

***جدول رقم ( ١٢ ) اختبار الفرض الثاني***

| المتغير | اختبار "فريدمان" | |
|---|---|---|
| | قيمة مربع كاى | المعنوية |
| تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى لتعاون مشرفة التدريب | ١٤٦,٧٨٤ | ٠,٠٠٠ |

- ***دال إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠٥***

يتضح من الجدول السابق والذي يبين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى لمدى تعاون مشرفة التدريب نجد أن قيمة مربع كاي١٤٦,٧٨٤ ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ وتشير إلى صحة الفرض الثاني حيث هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني وبين تعاون مشرفة التدريب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من : دراسة محمد حمدان (٢٠٠٤) ، ودراسة سعيد حرب (٢٠٠٩) ، ودراسة شفاء بأفقيه (٢٠١٢)

## ج- اختبار الفرض الثالث:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى للطالبة المتدربة".

***جدول رقم (١٣) اختبار الفرض الثالث***

| المتغير | اختبار "فريدمان" | |
|---|---|---|
| | قيمة مربع كاى | المعنوية |
| تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى للطالبة المتدربة | ١٦,٩٧٠ | ٠,٠٠٢ |

***دال إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠٥***

يتضح من الجدول السابق والذي يبين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى لدوافع الطالبة المتدربة نجد أن قيمة مربع كاي ١٦,٩٧٠ ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ وتشير إلى صحة الفرض الثالث حيث هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني وبين الطالبة المتدربة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Smith, , Betty سميث (٢٠٠٢)

## د- اختبار الفرض الرابع:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى للفئة المستهدفة".

جدول رقم ( ١٤ ) اختبار الفرض الرابع

| المتغير | اختبار "فريدمان" | |
|---|---|---|
| | قيمة مربع كاى | المعنوية |
| تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى للفئة المستهدفة | ١٢١,٩٤٧ | ٠,٠٠٠ |

- دال إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق والذي يبين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني تعزى للفئة المستهدفة نجد أن قيمة مربع كاى ١٢١,٩٤٧ ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ وتشير إلى صحة الفرض الرابع حيث هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات لعقبات التدريب الميداني وبين الفئة المستهدفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Smith, Betty, سميث (٢٠٠٢)

- **ثامناً : تحليل نتائج الدراسة الميدانية :**

## أ-نتائج الدراسة للمعيقات الخاصة بمكان االتدريب.

جدول رقم ( ٧ ) نتائج الدراسة الميدانية للمعيقات الخاصة بمكان التدريب

| العبـــــارات | المتوسط المرجح | ترتيب العبارات تبعا للمتوسط |
|---|---|---|
| تم استقبالنا بشكل جيد في بداية التدريب. | ٣,٢٨٧٧ | ١ |
| المعلمات لا يشعرن بالراحة لوجودنا بمركز التدريب . | ٢,٥١٠٠ | ٥ |
| مكان التدريب معد جيدا ومزود الحديثة. الحديثة . | ٢,٥٠٠٠ | ٦ |
| هناك مكان مخصص لنا إثناء تلنا. بالمركز. | ٣,٢٨٥٧ | ٢ |
| التدريب في مراكز وجمعيات خاصة مناسب لنا . | ٢,٤٧٦٢ | ٧ |
| إدارة المركز معنا.ون معنا . | ٢,٨٥٧١ | ٤ |
| إدارة المركز تكلفنا بأعباء مالية كثيرة . | ٢,٢١٤٣ | ٩ |
| إدارة المركز تكلفنا بأعمال إدارية ليست من واجباتنا كمتدربات | ٢,٢٦١٩ | ٨ |
| التدريب الذي أتلقاه بالمركز لا يؤهلني للعمل معالكافي.التو حديين | ١,٩٢٨٦ | ١٠ |
| خلال يوم التدريب نحصل على وقت كافي للراحة . | ٣,٠٤٧٦ | ٣ |

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات، نجد أنه قد تم ترتيب العبارات تبعا للمتوسط الأعلى، وأن اتجاهات عينة تأرجحت بين الموافقة وعدم الموافقة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٢٨٧٧، ١,٩٢٨٦) . ويعنى ذلك أن لدى عينة الدراسة اتجاهات متباينة نحو تقديرهن لعقبات التدريب الميداني المتعلقة بمكان التدريب، حيث كانت المتوسطات المرجحة في بعض العبارات أعلى من المتوسط العام، إلا أن هناك بعض أوجه القصور الخاصة بمكان التدريب، والذي ينعكس بالسلب على تحقيق فاعلية التدريب الميداني ؛ وانه يمكن باتخاذ بعض الإجراءات والقرارات التغلب على تلك العقبات، وهذه العبارات على الترتيب هي:

- أن إدارة المركز لا تتعاون مع الطالبات بالشكل الكافي .
- لا يوجد مكان مناسب لجلوس المتدربات إثناء فترات الراحة .
- أن المعلمات لا يشعرن بالراحة لوجود الطالبات بمركز الحديثة.
- أن مكان التدريب غير معد جيدا وغير مزود بالتقنيات الحديثة .
- أن الطالبات لا يحصلن على وقت كافي للراحة إثناء فترة التدريب
- أن إدارة المركز تكلف الطالبات بأعمال إدارية ليست من واجباتهن كمتدربات.
- أن إدارة المركز تكلف الطالبات بأعباء مالية كثيرة .

## ب- نتائج الدراسة للمعيقات الخاصة بمدى تعاون مشرفة التدريب:

*جدول رقم ( ٨ ) نتائج الدراسة الميدانية للمعيقات الخاصة بمدى تعاون مشرفة التدريب*

| العبـــــــــارات | المتوسط المرجح | ترتيب العبارات تبعاً للمتوسط |
|---|---|---|
| زيارات المشرفة غير كافية للتدريب . | ٢,٥٢٣٨ | ٦ |
| مشرفة التدريب تكلفنا بمهمات كثيرة . | ٢,٥٤٧٦ | ٥ |
| مشرفة التدريب تساعدنا في حل المشكلات الخاصة بالتدريب . | ٣,٨٣٣٣ | ٣ |
| أشعر بالاحباط والضيق عند توجيهي من قبل المشرفة . | ٢,٠٠٠٠ | ٧ |
| المشرفة التي تأتي إلينا ليست من نفس التخصص . | ٤,٦٩٠٥ | ١ |
| حينما تزورني مشرفة التدريب أشعر بالقلق والتوتر . | ٢,٨٥٥٣ | ٤ |
| مشرفة التدريب تقدم لنا الدعم في مواقف كثيرة . | ٣,٩٢٨٦ | ٢ |
| علاقتنا بمشرفة التدريب غير طيبة . | ١,٨٣٣٣ | ٨ |

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات، نجد أنه قد تم ترتيب العبارات تبعا للمتوسط الأعلى، وأن اتجاهات عينة تأرجحت بين الموافقة وعدم الموافقة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٤,٦٩٠٥، ١,٨٣٣٣) . ويعنى ذلك أن لدى عينة الدراسة اتجاهات متباينة نحو تقديرهن لعقبات التدريب الميداني المتعلقة بمدى تعاون مشرفة التدريب، حيث كانت المتوسطات المرجحة في بعض العبارات أعلى من المتوسط العام، إلا أن هناك بعض أوجه القصور الخاصة بمدى تعاون مشرفة التدريب، والذي ينعكس بالسلب على تحقيق فاعلية التدريب الميداني ؛ وانه يمكن باتخاذ بعض الإجراءات والقرارات التغلب على تلك العقبات، وهذه العبارات على الترتيب هي:

- أن مشرفة التدريب المتعاونة غير متخصصة .
- أن زيارة مشرفة التدريب المفاجئة يشعر الطالبات بالقلق والتوتر .
- أن مشرفة التدريب تكلف الطالبات بمهمات كثيرة.
- أن زيارات المشرفة غير كافية للتدريب .

## ج- نتائج الدراسة للمعيقات الخاصة بدوافع الطالبة المتدربة:

*جدول رقم ( ٩ ) نتائج الدراسة الميدانية للمعيقات الخاصة بدوافع الطالبة المتدربة*

| العبـــــــــارات | المتوسط المرجح | ترتيب العبارات تبعاً للمتوسط |
|---|---|---|
| عندما أذهب للتدريب أشعر بضغط نفسي شديد . | ٣,٠٤٧٦ | ١ |
| تحضير الدروس يشكل لي صعوبة كبيرة. | ٢,٢١٤٣ | ٣ |
| المركز قريب من مكان سكني ولا أعاني من مشكلة في الوصول إليه. | ٢,٤٥٢٤ | ٢ |
| هناك عدم تقبل من الأطفال لي . | ٢,٠٠٠٠ | ٥ |
| هناك عدم تفاهم بيننا وبين معلمات المركز . | ٢,٠٢٣٨ | ٤ |

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات، نجد أنه قد تم ترتيب العبارات تبعاً للمتوسط الأعلى، وأن اتجاهات عينة تأرجحت بين الموافقة وعدم الموافقة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٠٤٧٦، ٢,٠٠٠٠) . ويعنى ذلك أن لدى عينة الدراسة اتجاهات متباينة نحو تقديرهن لعقبات التدريب الميداني المتعلقة بدوافع الطالبة المتدربة، حيث كانت المتوسطات المرجحة في بعض العبارات أعلى من المتوسط العام، إلا أن هناك بعض أوجه القصور الخاصة بدوافع الطالبة المتدربة، والذي ينعكس بالسلب

على تحقيق فاعلية التدريب الميداني ؛ وانه يمكن باتخاذ بعض الإجراءات والقرارات التغلب على تلك العقبات، وهذه العبارات على الترتيب هي:

- هناك ضغط نفسي على الطالبات إثناء توجههم للتدريب .
- بعد مركز التدريب عن مكان سكن الطالبات ومعاناتهن من مشكلة في الوصول إليه.
- أن تحضير الدروس يشكل صعوبة كبيرة للطالبات .

## د- نتائج الدراسة للمعيقات الخاصة بالفئة المستهدفة:

*جدول رقم (١٠) نتائج الدراسة الميدانية للمعيقات الخاصة بالفئة المستهدفة*

| العبارات | المتوسط المرجح | ترتيب العبارات تبعاً للمتوسط |
|---|---|---|
| أتعامل للمرة الأولي مع طفل توحدي . | ٤,٥٠٠٠ | ١ |
| التعامل مع طفل التوحد يشعرني بالخوف. | ١,٨٣٣٣ | ٩ |
| طفل التوحد استجابته للبرنامج التعليمي محدودة. | ٣,٢٦١٩ | ٥ |
| لدي معلومات كافية عن الأطفال التوحيديين الذين أتعامل معهم. | ٤,١٩٠٥ | ٢ |
| هناك اهتمام بالنظافة الشخصية للأطفال . | ٣,١٦٦٧ | ٦ |
| يتناسب عدد الأطفال الموجودين بالمركز مع عدد الطالبات | ٢,٩٥٢٤ | ٨ |
| الأطفال يتواجدون بالمركز بصفة منتظمة ولا يتغيبون إلا نادرا . | ٣,٣٥٧١ | ٤ |
| طفل التوحد يتفاعل معنا بصعوبة. | ٢,٩٧٦٢ | ٧ |
| الأطفال التوحيديين يقومون ببعض السلوكيات الشاذة. | ٣,٦٩٠٥ | ٣ |

بتحليل الجدول السابق والذي يبين المتوسطات، نجد أنه قد تم ترتيب العبارات تبعا للمتوسط الأعلى، وأن اتجاهات عينة تأرجحت بين الموافقة وعدم الموافقة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٤,٥٠٠٠، ١,٨٣٣٣) . ويعنى ذلك أن لدى عينة الدراسة اتجاهات متباينة نحو تقديرهن لعقبات التدريب الميداني المتعلقة بالفئة المستهدفة، حيث كانت المتوسطات المرجحة في بعض العبارات أعلى من المتوسط العام، إلا أن هناك بعض أوجه القصور الخاصة بالفئة المستهدفة، والذي ينعكس بالسلب على تحقيق فاعلية التدريب الميداني ؛ وانه يمكن باتخاذ بعض الإجراءات والقرارات التغلب على تلك العقبات، وهذه العبارات على الترتيب هي:

- هذه المرة الأولى التي تتعامل فيها الطالبات مع أطفال التوحد وتجدن صعوبة كبيرة في ذلك ، وكذلك يوجد لديهن نقص في المعلومات عن هذه الفئة .
- أطفال التوحد يقومون ببعض السلوكيات الشاذة .
- لا يوجد اهتمام بنظافة الأطفال .
- أطفال التوحد كثيري التغيب وغير منتظمين في الحضور .
- طفل التوحد استجابته محدودة للعملية التعليمية.

## • التوصيات والمقترحات :

- توفير الفرصة للطالبات لمشاهدة أنواع الإعاقة عن قرب والتآلف معهم من خلال الزيارات الميدانية للمؤسسات المختلفة للإعاقة تبدأ من المستوى الأول وحتى المستوى السابع.

- أن تقوم المشرفة الأكاديمية للتدريب الميداني بتبصير الطالبات بالمشكلات التي قد تواجههن أثناء فترة التدريب و كيفية التصرف حيالها.
- توفير العدد المناسب من المشرفات المتخصصات من أعضاء هيئة التدريس وعدم الاعتماد على المشرفات المتعاونات الغير متخصصات تحقيقا للأهداف المرجوة من التدريب الميداني .
- إعداد جدول يوضح فيه مواعيد الزيارات التوجيهية و التقويمية لكل مدرسة ، من قبل المشرف الأكاديمي و إعلام الطالبات بذلك قبل موعد الزيارة .
- تقليل عدد الطالبات المتدربات لدى كل مشرفة بما يضمن جودة العملية التعليمية و حصولهن على المساعدة اللازمة.
- مراعاة أن يكون مكان التدريب بالقرب من سكن الطالبات على قدر المستطاع .
- عمل دورات تدريبية لمديرات المدارسات والمعلمات عن أهمية التدريب الميداني وأهمية أدوارهن وتعاونهن في إنجاحه و تحقيق أهدافه.
- التنسيق مع المدارس لتحديد العدد المناسب من الحصص في اليوم الواحد لكل طالبة متدربة وتحديد ساعات كافية لراحة المتدربات .
- تحديد لقاءات دورية بين المشرفة الأكاديمية و الطالبات المتدربات لمناقشة مشكلات التدريب الميداني و بحث سبل حلها .

## • المراجـــع :


- إبراهيم عبد الله ناصر (١٩٩٧) "تحديد المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة الأردنية من معلمي الصف و المجال في التربية العملية"، مجلة "،ة التربية، جامعة المنصورة - مصر.
- أحمد صلاح الدين أبو الحسن (٢٠١٣)" معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة " ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، العدد ١١ .
- سعيد إبراهيم حرب (٢٠٠٩) " المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني وسبل علاجها "، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
- شفاء عبد القادر بأفقيه (٢٠١٢)" المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي والتوزيع،الطلاب المعلمون في كلية التربية بصبر في جامعة عدن". مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين .
- طارق عامر (٢٠٠٨) " التربية العملية نظم معاصرة "، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة
- عبد السلام، مصطفى فضل،السلام (١٩٩٣) " مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين،شعبة المعلمين بكلية المعلمين" . نحو تعليم ثانوي أفضل ، المؤتمر العلمي الخامس المنعقد من(٢- ٥) أغسطس ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،المجلد الثالث ، (٩٥١- ٩٧١) القاهرة : مدينة نصر .
- محمد حامد امبابي (٢٠٠٢)" بعض المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم بمعاهد وبرامج الترب"،الخاصة أثناء التدريب الميداني بالرياض : دراسة ميدانية" مجلة أكاديمية التربية الخاصة - السعودية .

- محمد عبد الفتاح حمدان (٢٠٠٤) " مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلاب المعلمين في جامعة الأقصى بغزة التربية في فلسطين وتغيرات العصر"المؤتمر التربوي الأول المنعقد في (٢٣- ٢٤) نوفمبر ، كلية التربية ،الجامعة الإسلامية .
- محمد عبد الفتاح شاهين (٢٠٠٧) " تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة " ، مجلة جامعة الأقصى ، المجلد الحادي عشر ،العدد الأول ، يناير ٢٠٠٧.
- محمود جمال السلخي (٢٠١٠) " مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة البترا الخاصة" مؤتة للبحوث والدراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية .
- مصطفى عبد السميع، سهير حوالة ( ٢٠٠٥ م) "إعداد المعلم – تنميته وتدريبه "، دار الفكر- عمان .
- Heath ,Batty and Camp William,(1993)" **The search For teacher competency**. *Journal of Teacher Education*, V.51, N.2, P.57.
- Rich, Wine. & Patricia, Guile. (1999)" **A Survey the Orientation in Service of Personal who Supervise Students at Ohio Teacher- Training Institutions** (Student Teaching Cooperating teachers Supervisors) DAI the University of Akron (003) Degree. PHD.
- Smit, Betty (2002) "Emerging **themes in problems experienced by student framework for analysis**". College Student Journal, Dec, V.34, N. 4, PP 633-641.
- Walling, T. and Fantahun M. (2006)" **Assessment on problems of the new pre – service teachers training program in Jimmy University**. Ethiopian Journal of Education and science, V.43, N.3, P.57.

*******